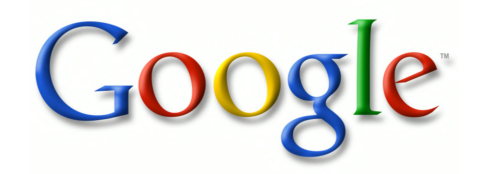
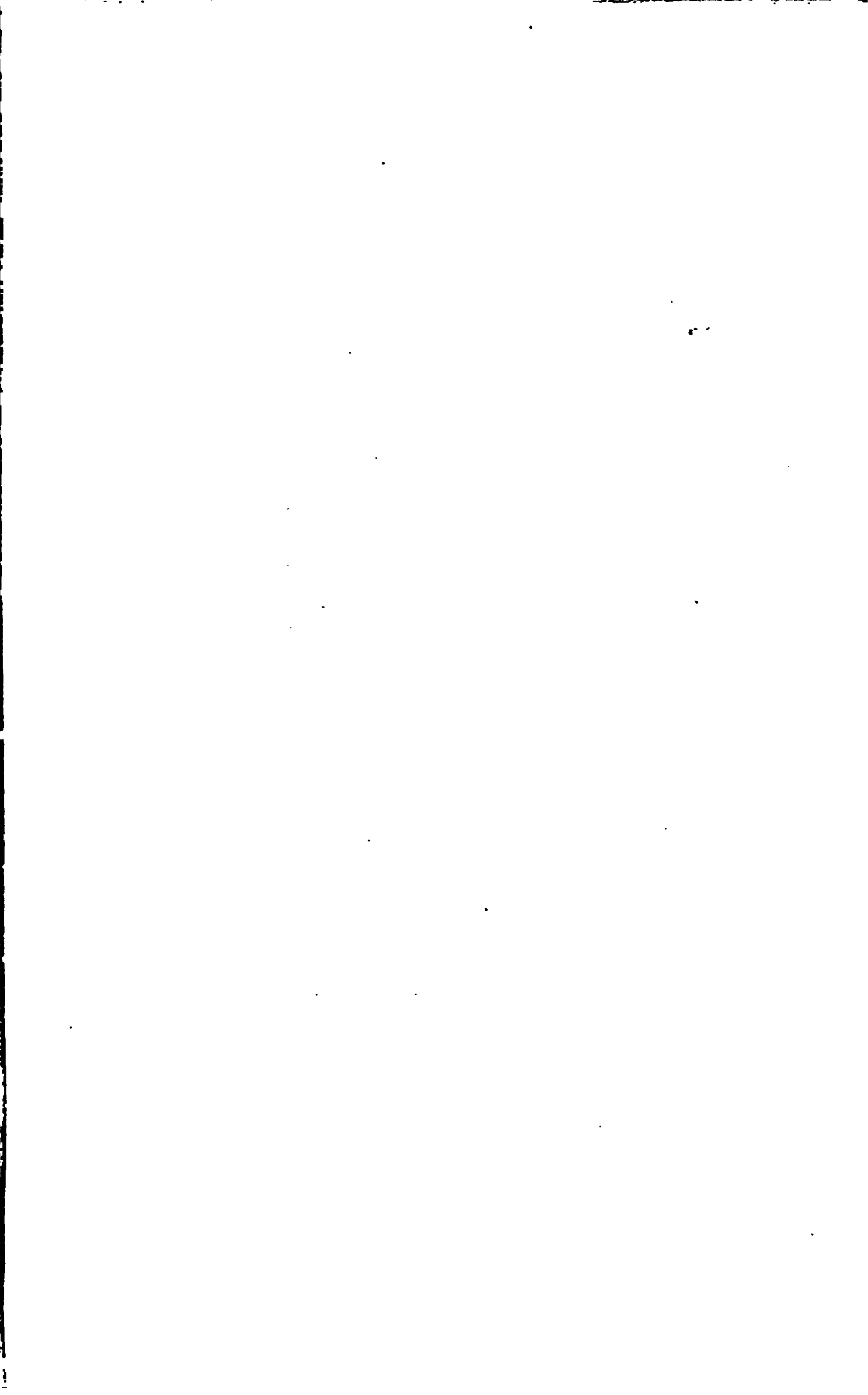
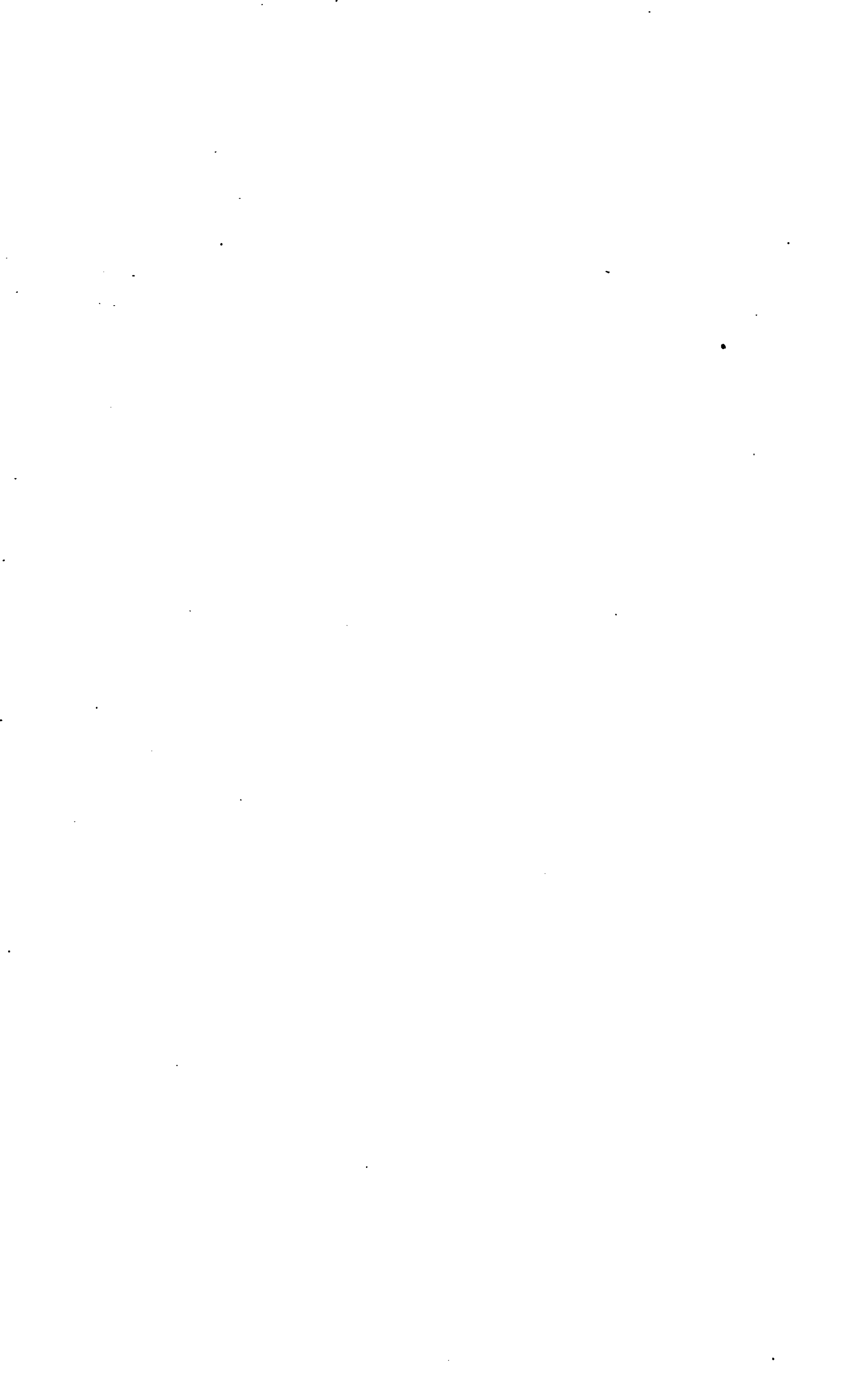










Deutsche Erziehung

von

Dr. Fritz Schultze,

ordentl. Professor der Philosophie und Pädagogik an der technischen Hochschule
zu Dresden.



Leipzig.
Ernst Günthers Verlag.
1893.

Inhalt

Erstes Kapitel.

Das Hauptziel aller erzieherischen Thätigkeit.

Wer die große Zeit von 1870—71 miterlebt hat, dem kann heute eine Reihe von Erscheinungen des offenbaren Verfalls in unserem Volke leicht bange Besorgnis um dessen Zukunft einflößen. Unsere Väter und Großväter haben uns besonders durch drei beneidenswerte Eigenschaften auf die Höhe geführt. Sie legten den größten Wert auf eine reiche allgemeine Bildung, welche Ideale anerkannte und nach ihrer Verwirklichung strebte; sie waren zum größten Teil starkausgeprägte Individualitäten, welche mit Nachdruck die Freiheit und das Recht der individuellen Entwicklung forderten, und deren bodenwüchsige Ursprünglichkeit auch Ursprüngliches und Naturwüchsiges hervorbrachte; sie suchten und fanden endlich die wahre Würde des Menschen in seinem festen, sittlichen Charakter, dessen Lauterkeit zu beflecken für die größte und unauslöschliche Schande galt. Durch diese Eigenschaften unserer Voreltern sind wir Deutschen heute zwar äußerlich größer geworden, aber es will mich bedünken, als ob wir bereits auf dem besten Wege wären, innerlich kleiner zu werden. Unsere innere Bildung ist entschieden im Rückschritt begriffen. Das fachmännische Spezialistentum verdrängt immer mehr die idealere Allgemeinbildung; Uniformierung und Schablonisierung verhindern die Entfaltung kräftiger Sondernaturen, die ihren eigenen Weg zu gehen wagen; sittliche Charakterlosigkeit, aus körperlichen Ursachen und naturnotwendiger Vererbung erklärt und entschuldigt, gilt kaum noch als

Schmach, wenn nur Geld dabei verdient wird. Ein Volk bleibt aber groß nur durch die Erhaltung der Eigenschaften, durch welche es groß geworden ist. So müssen wir uns denn die Allgemeinbildung, die scharfgeschnittenen Individualitäten, die starken Charaktere unserer Eltern zurückerobern, wollen wir auf der äußeren Höhe bleiben, auf der wir stehen, denn nur durch innere Größe wird äußere erzeugt und bewahrt.

In Zeiten des geistigen und sittlichen Verfalls ertönt allemal der Ruf nach Reform der Erziehung. Ein neues pädagogisches Zeitalter ist heute angebrochen. Wie in den Tagen Rousseaus, Basedows und Pestalozzis wird wieder allgemein über die Fragen der Erziehung und des Unterrichts gestritten. Eine Neugestaltung des Gymnasiums und der Realschule wird für nötig erklärt, neue Formen werden ge- und versucht. Staat und Kirche zeigen das größte Interesse für Schulwesen und Schulgesetzgebung, und im sog. Kulturkampf läuft der Streit zwischen ihnen stets zuletzt auf einen Kampf um die Schule hinaus, denn wer die Jugend erzieht, beherrscht das zukünftige Geschlecht. Nicht am wenigsten lenken auch die Bestrebungen für die Erweiterung und Vertiefung der Erziehung des weiblichen Geschlechtes die Augen auf sich; neue Bahnen sollen den Frauen geöffnet, das Recht auf gleiche Bildung mit den Männern soll den Mädchen verliehen werden. Der Menge und dem Umfang nach wird also viel, gleichwohl dem Werte und dem Inhalt nach nur wenig über die Fragen der Erziehung gesprochen. Weil jeder irgendwie, sei es als Kind oder als Erwachsener, mit der Erziehung in Berührung kommt, so glaubt jeder auch das Recht zu haben, endgültig über sie zu entscheiden. So urteilen zwar alle, die meisten aber nur mit der Sicherheit der Unwissenheit. Die Pädagogik ist theoretisch eine Wissenschaft, praktisch eine Kunst. So sollte nur urteilen dürfen, wer sie wissenschaftlich studiert und praktisch geübt hat.

Die Wissenschaft und Kunst der Pädagogik ist seit Jahrtausenden allmählich geworden und gewachsen. Bereits im 6. Jahrh. vor Chr., um von den orientalischen Völkern hier zu schweigen, gründete der berühmte Philosoph Pythagoras seine Erziehungsschule zu Kroton nach bestimmten wissenschaftlichen, sittlichen und

politischen Grundsätzen, zu dem ausgesprochenen Zwecke, durch Zucht und Unterricht eine geistige, sittliche und politische Wiedergeburt des griechischen Volkes herbeizuführen. Durchaus pädagogisch wirkte im 5. Jahrhundert v. Chr. Sokrates von Athen; die „sokratische" Art des Fragens, Antwortens und Erklärens ist zu einem wichtigen Bestandteil der späteren Unterrichtsmethodik geworden. Xenophon, ein Hörer des Sokrates, entwarf in seiner Schilderung der Erziehung des jüngeren Cyrus den Plan einer idealen Prinzenerziehung, und als im 4. Jahrhundert v. Chr. Sokrates' größter Schüler Platon in seiner Staatslehre das Bild seines Idealstaates zeichnete, widmete er einen großen Teil seines Werkes einer wissenschaftlichen Begründung der Erziehung, denn der ideale Staat brauchte ideale Bürger, und diese konnten nur durch ein ideales Erziehungssystem herangebildet werden. So erkannte Platon voll und ganz die grundlegende Bedeutung der Erziehung für den Staat und lieferte viele pädagogische Wahrheiten, die auch heute noch nichts von ihrem Werte eingebüßt haben. In praktischerem Sinne, mehr dem Leben, wie es ist, als wie es sein soll, zugewandt, stellte Aristoteles seine pädagogischen Grundsätze auf. Auch aus dem 1. Jahrhundert unserer Zeitrechnung besitzen wir ein Werkchen über die Erziehung der Kinder, als deren Verfasser der berühmte Lebensbeschreiber Plutarch von Chäronea gilt. Mit dem Christentum verbreitete sich ein neuer sittlicher Geist; das Leben der Familie erhielt eine höhere Weihe und Heiligung, das sittlich-religiöse Element mußte sich daher in Theorie und Praxis der Erziehung in stärkerem Maße als früher geltend machen. In diesem christlich-religiösen, mehr auf das Jenseits als auf das Diesseits gerichteten Sinne haben Kirchenväter, wie Clemens von Alexandrien (um 190 n. Chr.), Basilius der Große von Cäsarea (330—379), Johannes Chrysostomus († 407), Hieronymus (331—420) und besonders Aurelius Augustinus (354—430) Erziehungsfragen bearbeitet. Auch im Mittelalter fehlt es nicht an pädagogischen Schriftstellern. Vor allen hat Vincenz von Beauvais († 1264), ein Anhänger des Thomas von Aquino, in seiner streng kirchlich gehaltenen Abhandlung über die Erziehung der Königskinder in

einundfünfzig Abschnitten alles zusammengefaßt, was von seinem Standpunkte aus, manchmal allerdings mönchisch und engherzig genug, damals über die Erziehung gesagt werden konnte. Mit dem Humanismus erwacht ein frischeres Leben in Schule und Haus; die großen Reformatoren Luther und Melanchthon lassen sich besonders die Gründung und Pflege der Volksschule eifrig angelegen sein, in der richtigen Erkenntnis, daß die gereinigte Lehre des Protestantismus nur in einem unterrichteten Volke Wurzel schlagen und gedeihen kann, aber absterben muß, sobald das Volk in Unwissenheit und Aberglauben zurücksinkt. Im 17. Jahrhundert steigt aus der Finsternis und der Verwirrung des dreißigjährigen Krieges ein pädagogischer Stern erster Größe in Amos Comenius auf. Im 18. Jahrhundert stellt Rousseau der Unnatur und Verschrobenheit seiner Zeit das Ideal eines naturgemäßen menschlichen Lebens gegenüber; als Führerin dahin fordert er eine naturgemäße Erziehungsweise und giebt, gestützt auf des englischen Philosophen Locke „Gedanken über die Erziehung" einen Anstoß, dessen Wirkung bis heute nicht aufgehört hat. In unserem deutschen klassischen Zeitalter der Poesie und Philosophie giebt es keinen namhaften Dichter und Denker, der nicht die Probleme der Erziehung, jeder eigenartig und von einer anderen Seite, behandelt hätte. Die Namen Wieland, Lessing, Herder, Schiller, Goethe, Jean Paul oder Kant, Fichte, Schelling, Hegel, Herbart, Beneke gehören geradeso der Geschichte der Pädagogik, wie der Dichtkunst und Weltweisheit an. Unter den Philosophen ist es vor allen einer, dessen Philosophie ihre eigentliche Spitze und ihren letzten Endzweck in der wissenschaftlichen Begründung der Erziehung fand — Johann Friedrich Herbart. Er war es, der die Pädagogik zur wirklichen Wissenschaft erhob. Seit ihm besitzen wir nicht bloß eine Fülle guter Gedanken über Erziehung bei diesem oder jenem Schriftsteller, oder pädagogische, von kirchlichen oder politischen Standesinteressen eingegebene Tendenzsysteme, deren Absicht verstimmend wirkt, sobald man sie bemerkt hat, sondern ein wirklich psychologisch begründetes, wissenschaftliches System einer allgemein menschlichen und natürlichen Erziehung. Man kann und wird im einzelnen vielfach von Herbart abweichen,

aber die großen Grundlinien, die er gezogen, werden unerschütterlich bleiben, denn es sind die naturgemäß im Stoffe der Erziehung selbst liegenden, welche Herbart nicht künstlich und willkürlich vorzeichnete, sondern nur entdeckte, sowie der Naturforscher den inneren Bau eines Organismus nicht macht, sondern nur klarlegt. Auf Herbarts und unter seinen Schülern besonders auf Zillers Schultern stehen auch wir hier in unseren Darlegungen, jedoch mit dem Vorbehalt eigener freier Bewegung und selbständigen Urteils in Beziehung auf Form und Inhalt des pädagogischen Stoffes, nicht etwa in knechtischer Unterwerfung unter eine als unfehlbar angesehene Autorität. Besonders haben die neueren naturwissenschaftlichen Forschungen in Physiologie und Psychologie manche neue Lehre gezeitigt, die Herbart noch fremd war, die abändernd auf viele seiner Auffassungen einwirkte, unter deren Einfluß wir also in manchen Punkten von dem Altmeister abweichen müssen.

Wir Deutsche besitzen eine großartige Wissenschaft der Pädagogik. Umsomehr ist es zu verwundern, daß bei der breiten Masse unseres Volkes sich ein so geringes Interesse dafür geltend macht. Man hält die Pädagogik für eine Sache der Lehrer; was sollte sie andere angehen? Sind denn aber die Lehrer die einzigen und eigentlichen Erzieher? Sie sind in Wahrheit nur Helfer, die eigentlichen Erzieher von Natur sind Vater und Mutter oder sollten es wenigstens sein. Sie vor allen sollten sich um Wissenschaft und Kunst der Erziehung bekümmern. Bei einer gründlichen Aufklärung über pädagogische Fragen würde gelegentlich der Behandlung der Kinder nicht so oft in der Familie Streit zwischen Vater und Mutter, Entfremdung zwischen Eltern und Kindern entstehen. Es liegt ein eigentümlicher Widerspruch in unseren Kulturzuständen: für jedes andere Amt und Fach werden sorgsame Vorbereitungen und peinliche Prüfungen gefordert, und an den verantwortungsvollsten Beruf von allen, an die große Aufgabe der Elternschaft, welche Vater und Mutter dem Edelsten, was die Natur hervorbringt, dem Geiste unserer Kinder und seiner Pflege, gegenüberstellt, treten die allermeisten ohne jede Vorbildung heran. Das ist mehr als leichtsinnig, es ist einfach frevelhaft und gewissenlos! Man

verläßt sich auf den natürlichen Instinkt. Man sagt: Wenn nur erst die Kinder da sind; wie sie zu behandeln sind, leiblich und geistig, das lehrt die Elternliebe schon ganz von selbst, denn wem Gott ein Amt giebt, dem giebt er auch Verstand! Es ist wahr, die natürliche Elternliebe ist eine gewaltige Hülfe für die Erziehung, durch welche oftmals das sonst kaum Erträgliche leicht gemacht wird. Aber nicht immer ergreift selbst die innigste Liebe die richtigen Mittel. Zur Liebe muß das wahre Verständnis der menschlichen Natur hinzutreten. Diese Kenntnis ist aber nicht aus den Fingern zu saugen, sie will durch eingehendes Studium erworben sein. Es würden ohne allen Zweifel viel günstigere erzieherische Ergebnisse an den Kindern erzielt werden, wenn Jünglinge und Jungfrauen, statt mit Liederlichkeiten und Putz, sich mit der zukünftigen Aufgabe ihrer Elternschaft sowohl in leiblich-medizinischer, als auch in geistig-pädagogischer Hinsicht vertraut gemacht hätten. Ich hoffe, daß eine vernünftigere Zeit kommen wird, in der niemand in den Ehestand eintreten darf, ohne, wie für jeden andern Beruf, so auch für den der Erziehung der Kinder, seine Befähigung nachgewiesen zu haben.

Der natürliche Instinkt muß durch wissenschaftliche Belehrung unterstützt werden. Aber das Wort Wissenschaft erweckt bei dem Laien leicht eine Art Grauen, als ob sie etwas vom wirklichen Leben Abgewandtes und Gespenstisches, eine blutleere und krankhafte Abstraktion wäre.

„Ich sag' es dir: ein Kerl, der spekuliert,
Ist wie ein Tier, auf dürrer Haide
Von einem bösen Geist im Kreis herumgeführt,
Und rings umher liegt schöne, grüne Weide."

Wahre Wissenschaft gründet sich in jedem Falle auf Erfahrung. Die Wissenschaft der Pädagogik ist nichts anderes, als der systematisch geordnete und ursächlich begründete Inbegriff der reifsten Erfahrungen, welche die besten Männer und Frauen vom Altertum bis auf die Neuzeit in der Kindererziehung gemacht, gesammelt und erprobt haben. Nicht um beliebige Hirngespinste, sondern um bewährte Erfahrungen handelt es sich also. Man wendet ein,

diese Erfahrungen könne jeder bei der Erziehung seiner eigenen Kinder selbst erwerben. Gewiß macht jeder Vater und jede Mutter erzieherische Erfahrungen, aber meistens auf Kosten und zum Nachteil der Kinder. Nachdem so und so viel Fehler von den Eltern begangen sind, treffen sie endlich — vielleicht! — das Richtige. Sie hätten aber diese Fehler überhaupt nicht zu begehen brauchen, wenn sie sich aus dem Schatze wissenschaftlicher Erfahrung zuvor unterrichtet hätten. Die Erfahrung des einzelnen ist stets eng und beschränkt; die Wissenschaft ist die Erfahrung der ganzen Welt. Wer die Wissenschaft in sich aufgenommen hat, der hat sich die Erfahrung der Welt angeeignet. Mit sehenden Augen tritt er den Erscheinungen gegenüber. Zwar ist es mit der Wissenschaft allein auch noch nicht gethan. Die Wissenschaft ist Theorie; die Theorie muß sich in Praxis umsetzen, das Kennen in Können, das Wissen in Kunst. Und diese Kunst kann nur durch Übung in praktischer Bethätigung erworben werden. Aber die Vollendung in der Kunst wird auch nicht erreicht, wenn nicht durch die Wissenschaft das Verständnis für alle Aufgaben und Schwierigkeiten, welche uns in der Erziehung erwarten, vorher geöffnet ist.

Wer eine Reise antreten will, muß über sein Ziel im klaren sein. Wer erziehen will, muß wissen, wohin er seine Kinder ziehen, wozu er sie erziehen will. Wenn der Künstler eine Bildsäule anfertigt, muß die Idee dazu seinem Geiste deutlich vorschweben; ohne dieses innere Musterbild kann er sie nicht im Thone ausführen. Nun haben wir es als Erzieher mit der Ausgestaltung des wertvollsten Thones von allen, mit der Seele unserer Kinder zu thun. So müssen wir also wissen, welche Gestalt wir ihr geben wollen. Auch uns muß ein inneres Musterbild vorschweben, eine deutliche Idee des höchsten Zieles aller Erziehung. Diesen hauptsächlichsten und letzten Zweck müssen wir in jeder einzelnen erzieherischen Handlung verfolgen, er bestimmt jeden unserer Schritte, jedes zu ergreifende Mittel. Ohne diesen unverrückbaren Polarstern würde unser Schiff vom richtigen Kurse abirren und an verborgenen Riffen scheitern. Die erste große Frage, welche wir aufwerfen, kann mithin keine andere sein, als die: Welches ist der höchste Zweck oder das Hauptziel aller erzieherischen

Thätigkeit? Man pflegt mit der Antwort rasch bei der Hand zu sein. Das Ziel, sagt man, ist kein anderes, als das, gute und tüchtige Menschen aus unseren Kindern zu machen. Was ist denn aber gut und tüchtig? Das eben ist die Frage, welche zu verschiedenen Zeiten und von verschiedenen Standpunkten aus ganz verschieden beantwortet ist. Sieben solcher Standpunkte sind es, soviel ich sehe, die sich uns aufdrängen, und von denen jeder sein Rezept empfiehlt. Machen wir ihre Bekanntschaft und prüfen wir sie!

Den ersten nenne ich den utilitaristischen oder den Standpunkt des egoistischen Nutzens. Unsere Kultur beruht auf der Teilung der Arbeit. So kann denn die Erziehung auch keinen andern Hauptzweck haben, als den, die Kinder so rasch wie möglich für irgend eine Arbeit oder ein Fach geschickt und tüchtig zu machen, damit sie auf eigenen Füßen stehen und selbständig ihr Brot verdienen können. Dieser Standpunkt des guten Durch- und Auskommens in der Welt drückt sich am ungeschminktesten so aus: Daß unsere Kinder befähigt seien, recht bald möglichst viel Geld zu verdienen. Das ist der praktische Standpunkt, den die meisten Eltern im Auge haben. Diese weitverbreitete Auffassung ist der Gesichtspunkt des Kaufmanns, und kaufmännische Völker, die vom Handelsinteresse mehr als von irgend einem andern Geist durchdrungen sind, werden ihm also auch ganz besonders huldigen. Kein Wunder, daß er den eigentlichen Kern der modernen englischen Pädagogik, z. B. Herbert Spencers, bildet! Nun ist es ja unzweifelhaft richtig, daß unsere Kinder auch für diesen praktischen Lebenszweck der gesellschaftlichen Brauchbarkeit, des guten Durch- und Auskommens, also insofern auch des Geldverdienens, vorbereitet werden müssen. Kann das aber der eigentliche oder gar der einzige Zweck aller Erziehung sein? Dieser Zweck ist im Grunde nur der ganz materielle der leiblichen Ernährung im weitesten Sinne des Wortes; auf irgend ein ideales Ziel richtet sich sein Streben nicht; er kriecht auf dem Boden der schäbigsten Gewinnsucht und des gemeinsten Sinnengenusses dahin. Reich zu werden, das ist in Wahrheit hier der höchste und erhabenste Zweck aller Thätigkeit, und der ersehnte Lohn aller Anstrengung der durch

Reichtum zu erkaufende Genuß. Um dieses Ziel in kürzester Frist zu erringen, dazu ist das geeignetste Mittel nicht scheue Rücksichtnahme auf andere, sondern die schlaueste Selbstsucht. Hier heißt es, alle anderen so viel wie möglich ausbeuten, sich selbst niemals ausbeuten lassen. Hier kommt es darauf an, sich selbst allein als höchsten Zweck alles Handelns, alle anderen dagegen gar nicht als Zwecke, sondern nur als Mittel zu betrachten. Die krasseste Selbstsucht, das Gegenteil jeder wahren Sittlichkeit, zu entwickeln, müßte sich diese Art der Erziehung also zur Hauptaufgabe machen. So stellt dieser Standpunkt, ich möchte sagen, eine Räubererziehung dar, in der es sich in letzter Instanz zwar nicht um rohe Straßenräuber, wohl aber um gewandte, halsabschneiderische Börsenschwindler handelt. Ein Glück nur, daß sich dieser Standpunkt selten in seiner vollen und ganzen Schamlosigkeit entfalten kann, da es glücklicherweise noch andere Mächte giebt, die ihm ein gebieterisches Halt! zurufen. Gleichwohl macht er sich in versteckter Weise und unter der heuchlerischen Maske der Koketterie mit anderen, höheren Auffassungen heute breiter als je, wozu man die Einleitungsworte dieses Kapitels vergleichen möge.

Während so die utilitaristische Pädagogik ihren Blick lediglich auf das irdische Diesseits richtet, findet dagegen der kirchlich-religiöse Standpunkt das Ziel des Menschen in einem himmlischen Jenseits und erklärt es für den Hauptzweck aller Erziehung, den Menschen weniger für sein jetziges, als für sein zukünftiges Leben auszurüsten und tüchtig zu machen. Das vorzüglichste Mittel dazu ist die Religion; sie sollte, wenn nicht andere Rücksichten doch auch noch einige weitere Unterrichtszweige forderten, eigentlich den einzigen Gegenstand der Belehrung bilden, neben dem alles übrige nur als Notbehelf und von Übel erscheint. Wer wird bezweifeln, daß unser Zögling von echter Religiosität durchdrungen sein soll? Aber es handelt sich hier in Wahrheit viel weniger um die innerliche Gesinnung, als vielmehr um die äußerliche Unterwerfung unter die Satzungen einer bestimmten Kirchenform, viel weniger um Religion, als um Theologie, viel mehr um ein dogmatisches Bekenntnis dem Buchstaben nach, als um wahre Herzensfrömmigkeit dem Geiste nach, viel weniger um die sittliche Wiedergeburt, als um

die kirchliche Beherrschung der Menschen. Mit Notwendigkeit, ja mit Absicht erzieht dieser Standpunkt weltentfremdete Schwärmer und menschenfeindliche Fanatiker, die als willigste und blinde Werkzeuge in der Hand ihrer Oberen jede selbständige Entwicklung der Individuen zu unterdrücken, jede andere religiöse Richtung mit Feuer und Schwert auszurotten, jede politische und geistige Freiheit zu untergraben, jede objektive Wissenschaft und weltfreudige Kunst zu bekämpfen jederzeit bereit und bemüht sind. Es ist der pädagogische Standpunkt der mittelalterlichen Kirche, der durch die jesuitische Richtung des römischen Papsttums heute in der katholischen Welt wieder zu voller Geltung gekommen ist. Naturgemäß kann dieser Standpunkt sich in der evangelischen Kirche nicht zu voller Blüte entfalten, obgleich Versuche, ihn auch hier einzubürgern, vom Orthodoxismus oft genug gemacht sind, denn es liegt im Wesen des wahren und eigentlichen Protestantismus, gegen jede unnatürliche Vergewaltigung des geistigen Lebens Protest zu erheben, und solange protestantischer Geist nicht bloß im Wort, sondern noch eine entwickelnde und entwicklungsfähige Triebfeder unseres Daseins ist, wird jener Standpunkt in ihm niemals den geeigneten Boden finden. Welche Früchte er aber unter der Herrschaft des Jesuitismus auf ultramontanem Gebiete zeitigt, darüber hat ein deswegen allerdings furchtbar verlästerter Zögling des Trierer Priesterseminars, in welchem der zukünftige Klerus unter der Oberleitung des Bischofs Korum erzogen wird, in einem Düsseldorfer katholischen Blatt folgende charakteristische Enthüllungen gemacht, die ich im Auszuge der Kirchlichen Korrespondenz für die deutsche Tagespresse (Ausgabe für Mitglieder des Evangelischen Bundes) No. IX, September 1891, S. 284 entnehme: „Das Priesterseminar zu Trier hat mit Beginn des Sommersemesters 35 neue Zöglinge aufgenommen. Das Haus reicht nicht aus, um sämtliche (über 100) Alumnen in den vier Jahreskursen aufzunehmen, sodaß fünf derselben im hiesigen Gymnasial-Konvikte zurückgehalten werden mußten. Den Besuch einer Universität außerhalb der Diözese (abgesehen von Rom und Innsbruck) gestattet der Bischof nicht; auch hat er das früher übliche 1—2 jährige sogenannte Externat (Wohnen der Studierenden außerhalb der Mauern des Seminars)

aufgehoben. Es sind nun zwei Häuser in der Nähe des Seminars angekauft worden, in welchen mit Beginn des Wintersemesters für die jüngeren Kurse gemeinsame Studier- und Schlafsäle eingerichtet werden, sodaß nicht mehr, wie bisher, jeder Alumnus ein eigenes Zimmer bewohnt. In dem früheren Hauptgebäude sollen auch für das kommende Wintersemester keine Heizungsvorrichtungen für die einzelnen Wohngelasse der dort verbleibenden Alumnen getroffen werden, sodaß diese dann ebenfalls in Studiersälen (je für ca. 30 Alumnen) zu studieren haben werden. Durch das auf diese Weise notwendige ‚gemeinsame Leben‘ hofft man die Alumnen an einander zu gewöhnen und durch Abtötung und Entbehrung für die spätere Praxis in höherem Maße zu Gehorsam und Disziplin gegenüber den geistlichen Vorgesetzten zu erziehen; die dem Deutschen eigene Betonung der Individualität soll dadurch eingedämmt und abgeschliffen werden. Seit diesem Semester hat man auch auf höhere (bischöfliche) Anordnung begonnen, die Vorlesungen, vorläufig die in der Dogmatik, Apologetik und in der neutestamentlichen Exegese in lateinischer Sprache zu halten; wie wir hören, soll auch die Philosophie, sobald als thunlich, in lateinischer Sprache und formell-scholastisch vorgetragen werden. Zwei der zuletzt an der Anstalt ernannten Lehrer beherrschen diese Methode vollkommen als Zöglinge des ‚Collegium Germanicum‘ zu Rom;*) auch soll für einen event. baldigen Personenwechsel wiederum ein Zögling dieser Anstalt als Philosophieprofessor deputiert werden, der dann die Philosophie in der genannten Methode lehren würde, da diese als Vorstufe der positiv-scholastischen Dogmatik geeigneter erscheint, als die bisher an den deutschen theologischen Lehranstalten, so z. B. (abgesehen von den Universitäten) auch an den spezifisch-theologischen Anstalten zu Paderborn, Fulda, Mainz, übliche Unterrichtsweise in der Philosophie, welche auch die neueren philosophischen und naturwissenschaftlichen Systeme, sowie die nationale Litteratur zu berücksichtigen pflegt. Sobald als thunlich soll auch

*) Unter Friedrich Wilhelm III. und anfangs noch unter Friedrich Wilhelm IV. wurde in Preußen kein Kleriker angestellt, der in jener Jesuitenschule zu Rom sich seine Bildung geholt hatte.

die Studienzeit der Theologiestudierenden (bisher vier Jahre) um ein weiteres Jahr (also auf fünf Jahre) verlängert werden, da der kurze Aufenthalt von vier Jahren im Seminar für eine gründliche asketische und doktrinäre Ausbildung kaum ausreichen dürfte." — Das Blatt weist ferner auf die Mißstände hin, die der Gesundheit der Alumnen im höchsten Maße unzuträglich seien. Bei sehr spärlicher Kost eine anstrengende Tagesordnung von früh 4¾ Uhr bis abends 9 Uhr. Deshalb sei der Prozentsatz der Kranken erschreckend groß, viele trügen den Keim unheilbaren Siechtums in sich. Das Ergebnis einer derartigen Erziehung schildert das katholische Blatt folgendermaßen: „Völlige Entfremdung vom Leben und Denken unserer Zeit, Pharisäismus und Ceremonialismus, byzantinisches Kriechen vor den (fast wie in der russisch-griechischen Kirche) sich den Untergebenen gegenüber ganz abschließenden, geistlichen Vorgesetzten, dazu Dogmatismus, verbunden mit dem ängstlichen Ausweichen vor jeder freien, spekulativen oder historischen Untersuchung, deren Krone doch nur der Glaube sein soll, Mittelmäßigkeit infolge des jurare in verba magistri (Schwörens auf die Worte des Meisters), das nur die Gedächtnisarbeit des Einlernens archäologisch-schablonisierter ‚Traktate' kennt, die erstarrt sind in der Registrierung abgerissener Stellen und in den überlebten Formeln und Wortklaubereien der Spätscholastik. Damit die Alumnen ja jede Fühlung mit dem Leben verlieren, ist ihnen auch das Lesen von Zeitungen untersagt worden. Die Erschwerung des Universitätsstudiums ist ebenfalls charakteristisch. Nur einigen ‚auserwählten Geistern', aus denen sich dereinst die ‚Vorgesetzten' rekrutieren sollen, wird nach Absolvierung des Seminars ein weiteres Studium in Rom oder Innsbruck gestattet. Ist das etwa ‚kirchlicher Geist'? Auf solcher Basis ist an eine Wiedergeburt der Wissenschaft oder des sozialen Lebens in christlichem Geiste so wenig zu denken, wie an ein Wiedergewinnen gerade der gebildeten Kreise für die christliche Weltanschauung; beides kann nur durch energischen Geisteskampf geschehen, der alle geistigen Faktoren zu benutzen hat." — So ist es klar, daß römisch-jesuitische und deutschnationale Erziehung in unvereinbarem, feindlichem Gegensatze

stehen. Der deutsch-nationale Geist ist dem Jesuitismus der eigentliche Dorn im Auge; ihn zu bekämpfen und zu unterdrücken, darum handelt es sich vor allem, wenn der Ultramontanismus die Hand nach möglichst ausschließlicher Beherrschung der Volksschule immer und immer wieder ausstreckt. Der deutsch-nationale Staat, vor allem das deutsch-protestantische Kaisertum steht und fällt mit dem Besitz oder dem Verlust der Deutschen Schule, die also nie und nimmer der Alleinherrschaft des kirchlich-orthodoxen Standpunktes, weder des evangelischen, noch des katholischen, ausgeliefert werden darf; auf deren freie geistige Entwicklung der Staat aus Selbsterhaltungstrieb in demselben Maße wie auf seine eigene Bewegungsfreiheit und Selbständigkeit mit Eifersucht jederzeit bedacht sein muß.

Nicht bloß der egoistische Nutzen des einzelnen und das Interesse der Kirche, auch das Interesse des Staates macht sich in einem dritten pädagogischen Standpunkte besonderer Art geltend, in dem der rein politischen Erziehung. Der Staat sagt: „Ihr seid meine Bürger, ich bin euer Oberhaupt; ich bin der Zweck, ihr seid meine Mittel; meine Zwecke sind die allein maßgebenden, und für sie muß jedes Kind zum Staatsbürger erzogen werden." Praktisch ist diese rein politische Erziehung bei den alten Spartanern verwirklicht worden, theoretisch hat sie Platon in seiner Staatslehre bis zu den äußersten Folgerungen hin entwickelt. Das Charakteristische ist nun, hier wie dort, daß diese rein politische Erziehung alles im Menschen unterdrücken und ersticken muß, was mit dem Staatszweck nicht in Übereinstimmung steht, jeden Trieb, jede Anlage, jede Neigung, jeden Zustand, jede Handlung des einzelnen wie der einzelnen in ihrem Verhältnis zu einander. Eine freie und harmonische Entwicklung des Individuums in allen seinen Fähigkeiten und der menschlichen Natur nach allen ihren Richtungen kann diese Staatserziehung also nicht gestatten; sie duldet keine Individualität, die ihren eigenen Weg gehen möchte, noch gestattet sie ihren Mitgliedern eine gesonderte Privatsphäre, weder die Ehe und die Familie im heutigen Sinne, noch das Privatvermögen. An Stelle der ersteren setzt der Staat eine Art Menschenzüchtung, zu der er die Paare auswählt und kommandiert, an Stelle des letz-

teren tritt der Kommunismus. Zu diesen ganz sozialistischen Bestimmungen ist bekanntlich **Platon** in seiner Staatslehre rücksichtslos fortgeschritten, und da in der Sozialdemokratie der Staatszweck ebenfalls allein den Ausschlag giebt, so muß notwendig auch die sozialdemokratische Pädagogik zu ganz ähnlichen Ergebnissen gelangen: Die Kinder, das Erzeugnis „freier Liebe“, werden den Eltern gleich nach der Geburt genommen und in großen Staatsanstalten auferzogen, ohne daß sie zu wissen nötig hätten, wer ihre Eltern sind, sollen sie doch nur den Staat als Vater und die Gesellschaft als Mutter verehren. Aus der frei sich entwickelnden Individualität keimt alles Geniale in Wissenschaft und Kunst hervor — ganz folgerichtig legt daher auch **Platon** dem Kunst- und Denktriebe Zaum und Zügel an und gestattet nur solche geistige Hervorbringungen, welche dem Staatszwecke nicht gefährlich werden können. Genau wie die mittelalterliche Kirche übt also hier auch der Staat die schärfste Zensur aus und unterdrückt mit allen ihm zu Gebote stehenden Mitteln jede Freiheit des Denkens und den ungehinderten Austausch der Ideen. Auch der sozialdemokratische Staat würde in dieser Beziehung der ärgste Tyrann werden, wenn er zur Macht gelangte, der für jeden Freidenker im Sinne wahrer Gedankenfreiheit sogleich ein Sibirien in Bereitschaft hätte. Nun ist gar keine Frage, daß, da die Gesellschaft ohne Staat nicht bestehen kann, wir dem Staate geben müssen, was des Staates ist; daß der Staat von uns Steuern fordern muß; daß er über uns verfügen kann, wenn es sich um die Verteidigung des Vaterlandes handelt; daß wir die Pflicht haben, uns um staatliche Angelegenheiten zu kümmern, und an der Gestaltung der Schicksale des Staates, sei es als Wähler oder Gewählte, sei es als Bürger oder Beamte, lebhaften Anteil zu nehmen. Ja, es folgt daraus, daß auch im Schulunterricht die Belehrung über den Staat, die Verfassung, das Recht, die Volkswirtschaft einen ungleich viel größern Raum einnehmen muß, als es heute der Fall ist; daß also auch das staatliche Bewußtsein im Zögling viel mehr erweckt und ausgebildet werden muß, als es heute geschieht. Gleichwohl ist der Staat nicht Selbstzweck, sondern nur das Mittel für seine Bürger, und diese sind nicht ausschließlich öffentliche, sondern auch private

Personen mit dem Rechte der freien individuellen Entwicklung, welche ihre Grenze erst und nur da findet, wo sie die Freiheit der anderen schädigt. In diese so sich selbst zügelnde freie Entwicklung des Individuums darf der Staat so wenig wie die Kirche hineinreden, soll nicht der Fortschritt aller Kultur, der nur aus der vernünftigen Freiheit der Individualität hervorgeht, selbst in Frage gestellt und unterdrückt werden. Es liegt demnach auf der Hand, daß eine rein politische Pädagogik dem Menschengeschlechte niemals zum Heile gereichen kann.

In der kirchlichen wie in der politischen Erziehung herrscht nicht das rein menschliche Interesse des Individuums, sondern der Zweck eines andern, hier des Staates, dort der Kirche, dem sich der einzelne als Mittel widerstandslos zu unterwerfen hat. Wenn wir aber fragen: Aus welchem Interesse erziehen denn Vater und Mutter ihre Kinder? — so lautet die Antwort: Weder um des Staates, noch um der Kirche, sondern um der Kinder selbst willen, wegen des eigenen Wertes der Kinder und aus Liebe zu ihnen. Für die Eltern, wie sie von Natur sind, haben alle jene äußeren Gesichtspunkte, die Staat und Kirche uns aufdrängen, unmittelbar gar keine Bedeutung, sondern es gilt für sie nur das rein menschliche Interesse, das sie an dem Wert des Kindes selbst nehmen und das sich in ihrer Liebe zu dem Kinde Bahn bricht. Hier tritt die eigentliche, bleibende und natürliche Grundwurzel aller erzieherischen Thätigkeit zu Tage: das kindliche Individuum soll in erster Linie um seiner selbst und um des Wertes seiner Individualität willen, also aus rein menschlichen und natürlichen Gründen, nicht aus dem Interesse und im Interesse eines bestimmten politischen oder kirchlichen Standes erzogen werden; diese Standesrücksichten stehen erst in zweiter Linie. Als oberster Grundsatz aller wissenschaftlichen Pädagogik muß mithin anerkannt werden, daß die Erziehung vor allem den *Menschen* im Zögling und *seine besondere Individualität* sich *frei* entwickeln lassen muß, und diese natürliche Menschlichkeit und Individualität nicht von vornherein in die Schablone eines äußern Standesinteresses hineingezwängt und auf dem Prokrustesbett eines der menschlichen Individualität an sich fremden Zweckes verstümmelt und verrenkt werden darf. Dieses

Streben nach einer rein menschlichen Erziehung tritt uns in verschiedenen Formen geschichtlich entgegen, nämlich als humanistische, realistische, ästhetische und moralistische, die wir nun kritisch zu beleuchten haben.

Der Humanismus, den Blick auf das klassische Altertum und seine wundervollen Bildungsschätze gerichtet und in der begründeten Überzeugung, daß die Gegenwart, in fortwährender Gärung begriffen, noch nichts Abgeschlossenes und insofern Vollendetes hervorgebracht habe, der mittelalterliche Geist aber von echter Natürlichkeit durchaus entfernt sei, erklärt uns, daß das wahre Licht der Menschheit im klassischen Altertum leuchte, und daß der entwickelte Mensch, zumal der hellenischen Welt, das eigentliche Musterbild des Menschen überhaupt und also auch das Vorbild und Ziel aller wahrhaft menschlichen Erziehung sei. Das Mittel, den Zögling diesem Ideale gemäß zu gestalten, ist die humanistische Bildung, welche ihn mit dem antiken Geiste erfüllt, und da dieser besonders in den Schriftwerken des Altertums niedergelegt ist, so sind die antiken Sprachen und das Studium der alten Schriftsteller der hauptsächlichste Gegenstand des humanistischen Unterrichts.

Was diese Richtung Wahres oder Falsches enthält, wird uns einleuchten, wenn wir bedenken, aus welchen drei großen Bestandteilen unsere heutige Kultur sich zusammensetzt. Die älteste und grundlegende Schicht in ihrem Aufbau ist in der That der Geist des klassischen Altertums. Ohne ihn ist Geisteswissenschaft und Kunst gar nicht zu denken; und immerfort durchdringt er deshalb auch unser Leben soweit, als diese überhaupt darauf Einfluß ausüben. Als zweite Schicht tritt der Geist des Christentums hinzu, der an sittlichem Werte jenen erstern weit überragt und daher auch die eigentliche Grundlage der Gestaltung aller sittlichen Verhältnisse unserer Lebensführung darstellt. Als dritte und jüngste Schicht erscheint endlich der realistische Geist der modernen Naturwissenschaft und Technik mit all seinen großartigen Errungenschaften, durch welche alle unsere äußeren materiellen Lebensverhältnisse in früher nicht zu ahnender Weise umgewälzt sind und noch fortgesetzt umgewandelt werden. Es wäre die größte Thorheit, diesen neuen Geist abweisen zu wollen: er hat nicht bloß Raum und Zeit verkürzt

und die Herrschaft des Menschen über die Natur ins Ungemessene vergrößert, sondern er birgt auch ohne Zweifel infolge der engeren Annäherung der Völker und der unzerreißbaren Abhängigkeit ihrer gegenseitigen Interessen eine Fülle von idealen Gestaltungen in seinem Schoße, wie sie Kant in seinem Traktat „zum ewigen Frieden“ vorahnend geweissagt hat. In Wahrheit können wir weder den geschichtlich-künstlerischen Geist des Altertums, noch den sittlichen des Christentums, noch den naturwissenschaftlich-technischen der Gegenwart entbehren, wenn unsre Kultur nicht eine Lücke aufweisen soll, und lückenhaft muß heute die Bildung eines jeden Menschen genannt werden, dessen persönlicher Kulturzustand sich nicht ebenfalls aus jenen drei Schichten zusammensetzt. Einseitig und den Anforderungen einer harmonisch-allseitigen Bildung gegenüber völlig ungenügend muß daher jede pädagogische Richtung genannt werden, die nur eines dieser Bildungselemente ausschließlich ins Auge faßt und sich zum Ziele setzt. Dieser Vorwurf trifft also auch die humanistische Pädagogik. Wollte und könnte sie (sie kann es heute in Wirklichkeit gar nicht mehr) ihre Grundsätze rücksichtslos ausführen, so würde sie einerseits moderne Heiden erziehen, welche wohl an die Götter Griechenlands glaubten, aber vom sittlichen Geiste des Christentums unberührt blieben, andrerseits ihre Schüler als die ärgsten Rückschrittler entlassen, welche, ohne Verständnis für Naturwissenschaft und Technik, ihren Blick nur in die Vergangenheit richtend, keinen Sinn für die großen Aufgaben der Gegenwart und für die Weiterentwicklung in die Zukunft hinein besäßen. Im verderblichen Rückwärtsstreben ständen sie auf gleicher Stufe mit den Anhängern der kirchlich-ultramontanen Pädagogik, so sehr sie sich auch im Strebeziele von ihnen unterschieden.

Der Vorwurf ungenügender Einseitigkeit trifft aber in demselben Maße auch die Vertreter der ausschließlich realistischen Richtung, die den ästhetisch verfeinerten Geist des klassischen Altertums ebenso wie den sittlich-bildenden des Christentums verachten. Dieser Realismus und Naturalismus entbehren jenes eigentümlichen geistigen Zartgefühls, welches vor allem die nur durch geschichtliches Studium zu verstehenden Geisteswissenschaften ausbilden und das seinem Träger ein ihn von anderen merklich unterscheidendes Aroma ver-

leiht; sie entbehren auch leicht jener keuschen sittlichen Empfindlichkeit, welche eine echte christliche Herzensfrömmigkeit in ihrem Jünger ohne Zweifel zu erwecken versteht. Jene ausschließlichen Realisten und Naturalisten versinken, wie in theoretischen, so meistens auch in ethischen Materialismus. Aus ihrer Schule gehen nur zu oft Menschen hervor, die allein das Nützliche, Gewöhnliche und Gemeine als Richtschnur ihres Denkens und Handelns anerkennen, und deren alles andere verdrängende Triebfeder die Selbstsucht ist. Hier ist der Einheitspunkt, in welchem sich daher auch fast immer die utilitaristische und die realistische Richtung begegnen.

Von ganz besonderem Schlage ist der Standpunkt der ästhetisch-künstlerischen Erziehung. Schiller hat in seinen wundervollen Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen den gewaltigen Einfluß der Kunst auf die Bildung des Geistes in unübertrefflicher Weise geschildert. In der That ist die Kunst als Erziehungsmittel dem Pädagogen ganz unentbehrlich; das Lesen der Dichter, das Anschauen schöner Bildwerke, Zeichnen, Gesang und Musik nehmen einen breiten Raum im Unterrichtsplane ein und sind zumal für die so notwendige Pflege der Phantasie und des Gemütes von unschätzbarem Werte. Schiller hat sogar als höchstes Ideal aller Bildung seinen sog. „ästhetischen Menschen“ aufgestellt. Aber er versteht nicht etwa den Künstler darunter; er meint nicht etwa, daß nur der Künstler der vollendete Mensch sei, der Nichtkünstler also das Ideal nicht erreichen könne; sein ästhetischer Mensch bedeutet vielmehr den Menschen als Kunstwerk, d. h. den Menschen, der alle seine Fähigkeiten so allseitig und harmonisch entwickelt hat, daß er in sich, in seiner Individualität als vollendet, als Kunstwerk gelten kann, daß er wie ein Kunstwerk ästhetisch und insofern als ästhetischer Mensch wirkt. Schiller, als Kants Schüler selbst erfüllt von der Majestät des kategorischen Imperativs, vergißt in dieser harmonischen Entwicklung des Individuums nicht die Bildung des sittlichen Charakters. Sein ästhetischer Mensch beugt sich vor dem Sittengesetze; in ihm steht der natürlich-sinnliche Mensch unter der Herrschaft des geistig-sittlichen. So ist Schillers ästhetischer Mensch verwandt mit dem, was wir später als „Ideal der

Persönlichkeit" bezeichnen werden. Ganz anders faßten die Romantiker das Bildungsideal des ästhetischen Menschen. Bei ihnen ist der ästhetische Mensch als höchstes Musterbild aller Erziehung das künstlerische Genie. Dieses als das einzig und unvergleichlich Wertvolle giebt sich seine Gesetze selbst und braucht sich daher vor keinem andern, ihm fremden, also auch nicht vor dem Sittengesetze zu beugen. Die romantische, einseitige Überschätzung des ästhetischen schloß in sich die Unter- und Geringschätzung des ethischen Elementes: Das künstlerische Genie braucht kein moralischer Charakter zu sein, es braucht weder die sittlichen, noch die bürgerlichen Gesetze zu beachten, es braucht seine Schulden nicht zu bezahlen, noch z. B. die ehelichen Fesseln anzuerkennen, die es in der „freien Liebe" jederzeit abzustreifen das Recht hat. Gesetze giebt es nur für das gewöhnliche Menschenpack der Philister, nicht für die auserlesenen Geister, die, wie sie Ausnahmen sind, auch überall Ausnahmen machen dürfen. Diese Theorie, die Schlegel in seiner ekelhaften „Lucinde" poetisch darstellen und rechtfertigen wollte, muß naturgemäß dem Künstler schmeicheln. Kein Wunder, daß Künstler sich zur Beschönigung ihres lockeren Wandels gern auf sie berufen und ihre Ausschweifungen durch sie zu rechtfertigen suchen! Es kann indes keinem Zweifel unterliegen, daß Schiller gegen die Romantiker Recht behält, und daß wir im Sinne Schillers den Künstler nicht für einen ästhetischen Menschen halten können, der sich dem kategorischen Imperativ der Pflicht nicht unterwirft. Es liegt auf der Hand, daß der ästhetische Gesichtspunkt, so wertvoll er ist, nicht der einzige und allein maßgebende in der Erziehung sein kann. Die Kunst wurzelt in der Phantasie, das Leben ist die Wirklichkeit. Die Gesetze der Wirklichkeit stimmen in ihrer eisernen Notwendigkeit nicht mit den dehnbaren Freiheiten und Regellosigkeiten der Phantasie überein. Das Leben ist gesetzmäßig, die Phantasie ist schrankenlos — das ist der rauhe Widerspruch zwischen beiden! Wird nun ein Mensch von Kindheit an immer nur mit den Erzeugnissen der Phantasie genährt, lebt und webt er nur unter ihren luftigen Gestalten und lernt er nie die harten Prellsteine an den Straßenecken des Lebens kennen, so wird er nicht phantasievoll, sondern phantastisch werden; er wird die Gesetzlosigkeiten seiner

phantastischen Welt auf die wirkliche Welt übertragen, mit Sitte, Recht und Pflicht in Widerspruch geraten und zuletzt entweder, schmerzlich enttäuscht, sich ändern oder, unsanft zur Seite geschleudert, scheitern müssen. Das letzte Ergebnis solcher einseitigen ästhetischen Erziehung können wir an Kindern, die aus Künstler- z. B. Schauspielerfamilien stammen, oft genug beobachten. Von Anfang an ist einseitig nur ihr angebornes schauspielerisches oder musikalisches Talent gepflegt; nie ist an eine harmonische Entwicklung aller ihrer geistigen Fähigkeiten, geschweige an die Kräftigung ihres sittlichen Charakters gedacht. So werden sie zwar Virtuosen in ihrem Fache, aber weder sind sie wirklich gebildete Menschen, noch haben sie einen sittlichen Halt; so kommt es, daß, wenn Jugend und Schönheit, die großen Stützen der Wirksamkeit solcher falsch erzogener Halbtalente, schwinden, sie vielfach geistig verkümmern und sittlich verlumpen. Die ästhetische Bildung darf also nicht das ausschließliche Ziel aller Erziehung sein, als ein so wertvolles Glied sie auch in der Kette der pädagogischen Mittel erscheint.

Dem moralistischen Standpunkt, dem siebenten in dieser Reihe, werden wir hinsichtlich seines Zieles, die Zöglinge zu tüchtigen sittlichen Charakteren zu bilden, unsere Anerkennung nicht versagen können. Aber in der Wahl und Anwendung der Mittel waren seine Vertreter, die Rationalisten, nicht glücklich, vielmehr im Irrtum hinsichtlich der kindlichen Natur und der Möglichkeit ihrer Beeinflussung. Trocknes Moralisieren, verstandesmäßige Auseinandersetzung und Begründung der sittlichen Gebote, das Auswendiglernen von höchst unpoetischen gereimten Sprüchen haben noch nie eine tiefgehende und bleibende sittliche Wirkung auf einen Menschen ausgeübt. Das Kind ist noch kein Verstandesmensch; in ihm herrschen Phantasie und Gemüt. Von ihnen aus will das Kind ergriffen sein; durch sie bahnt man sich den Weg zur Bildung seines sittlichen Wesens; sie sind die mächtigsten Hebel, die Religion und Moral in Bewegung setzen müssen, um sich zu dauernder Macht in der Seele des Kindes zu erheben. So hoch und edel das Ziel der moralistischen Pädagogik genannt werden muß, die Rationalisten vergaßen in der alleinigen Anerkennung des an sich armseligen und dürftigen Verstandes, aus den lebendigen Quellen der Phantasie und

des Gemütes zu schöpfen, und so blieb ihre Wirkung hinter ihrem Streben zurück.

Unsere Untersuchung führt zu dem Ergebnis, daß die dargelegten sieben pädagogischen Standpunkte in ihrer Einseitigkeit sämtlich auf falschem Wege sind. Gleichwohl ist es ohne Zweifel wahr, daß sie alle ein wichtiges Element im Wesen des Menschen hervorheben und auf eine an sich richtige Aufgabe der Erziehung hinweisen. Es ist keine Frage, daß wir unsren Zögling zum Gewinn seines Lebensunterhaltes befähigen müssen, daß echte Religiosität ihn durchdringen soll, daß er sich seinen staatsbürgerlichen Pflichten nicht entziehen darf. Es giebt keine wahre Bildung ohne die Kenntnis des geistigen Gehaltes des klassischen Altertums, ohne das Verständnis für die großen naturwissenschaftlichen und technischen Aufgaben der Gegenwart und Zukunft, ohne den Sinn für die phantasievollen Werke der Kunst, ohne den festen Unterbau eines tüchtigen sittlichen Charakters. Der wahrhaft gebildete Mensch darf nicht einseitig, sein Interesse muß vielmehr für alle Richtungen des menschlichen Lebens und Wirkens aufgeschlossen sein. Die Erziehung hat daher nicht bloß das eine oder das andere der vorgeführten Ziele ins Auge zu fassen, sondern den Zögling in all seinen menschlichen Anlagen und Fähigkeiten zum Verständnis aller Seiten des menschlichen Lebens und Treibens voll und ganz zu entwickeln. Das Musterbild, welches dem Erzieher vorschweben soll, ist der vollendete Mensch, eine ideale Persönlichkeit oder das „Ideal der Persönlichkeit," welche alle guten menschlichen Eigenschaften bis zur Vollendung harmonisch in sich entwickelt hat, die, wie sie die Welt in ihrem Sein und Wirken mit vollem Verständnis erfaßt, so auch mit ganzer Kraft zielbewußt auf sie zurückzuwirken strebt. Nur solch ein allseitig gebildeter Mensch kann sich in dem verwickelten Getriebe unsrer modernen Kultur zurechtfinden und an ihrer Förderung kraftvoll und weise mitarbeiten. Nur er wird sich den federkräftigen Schwung bewahren, der über die Abgründe des modernen Lebens zu wahrhaft neuer und besserer Gestaltung der menschlichen Verhältnisse hinüberträgt. Ihn bewegt nicht filzige Habsucht, noch mönchischer Fanatismus, noch politische Parteiwut; er vergißt nicht die Gegenwart über die Vergangenheit, noch hält

er das Leben für eine phantastische Spielerei, noch ist er ein moralischer Pedant — er hat nur das eine Hauptinteresse, alle menschlichen Verhältnisse im Sinne wahrer Vernünftigkeit, Sittlichkeit, Gerechtigkeit, Freiheit und Schönheit stetig weiterzuentwickeln und unter diesen Gesichtspunkten an dem wahren Fortschritt des materiellen, religiösen, sittlichen, politischen und ästhetischen Geistes der Menschheit zu arbeiten. Sein Interesse ist nicht das selbstsüchtige eines besonderen Individuums oder Standes, sondern das menschliche überhaupt. Um des Menschlichen in ihm sollen wir unser Kind erziehen; das Menschliche zuerst und vor allem sollen wir in seiner Bildung berücksichtigen; dazu müssen wir seiner Individualität gestatten, sich frei und kräftig in all ihren Fähigkeiten zu entfalten; dazu müssen wir alle engherzigen Schranken der Sonderinteressen niederreißen, die sich einer solchen freien individuellen Entfaltung feindselig in den Weg stellen. Diese pädagogische Richtung, welche alles, was an jenen früheren Theorien richtig ist, in ihrem Schoße bereitwilligst aufnimmt, aber jede falsche Einseitigkeit von sich abstreift; die nicht ängstlich mit Zittern und Zagen äußere Rücksichten ins Auge faßt, sondern das Kind aus seinem innersten Menschenkerne heraus frei und natürlich zu entwickeln trachtet, diese wahrhaft menschliche und natürliche Erziehung nenne ich daher den Standpunkt der humanen oder der Humanitätserziehung. — Aber vollständig ist damit das Musterbild des „Ideals der Persönlichkeit“ doch noch nicht geschildert.

Das Ideal der Persönlichkeit ist ein so hohes, daß uns der Zweifel beschleicht, ob es nicht überhaupt zu viel vom Menschen verlangt. Besitzt der einzelne Mensch jene vielen Fähigkeiten? Ist er im Stande, sie alle zu pflegen und auszubilden? Zersplittert sich nicht der Zögling in der Verfolgung so vieler Zwecke, und läuft er nicht Gefahr, im Haschen nach dem vielen schließlich nichts zu erreichen? Geht nicht der Zug unserer Zeit viel mehr auf Konzentration und Spezialistentum, als auf Vielseitigkeit und harmonische Allgemeinbildung? Es ist wahr, die Vielseitigkeit der Interessen, die wir in unserem Zögling erwecken wollen, darf des vereinheitlichenden Mittelpunktes in seiner Person nicht entbehren. Trotz aller Vielheit untergeordneter Ziele muß doch alles im Zög-

ling, wie in der Erziehung auf ein einheitliches Hauptziel hinstreben. Was allein kann dieser Mittelpunkt, dieses höchste Hauptinteresse im Geiste unseres Zöglings sein, in dem alle übrigen Bildungsinteressen zusammenlaufen, wie die Radien des Kreises von der Peripherie her im Zentrum? — Dieses Hauptinteresse ist die Hauptrichtung seines Willens, antworte ich. Die Hauptrichtung des Willens eines Menschen ist stets maßgebend für alle seine übrigen Interessen und bestimmt all sein Denken und Handeln. Des Künstlers Hauptwillensrichtung oder sein Hauptinteresse ist künstlerisch; alles beurteilt er daher unter künstlerischen Gesichtspunkten, daraus folgt all sein Denken, Thun und Lassen. So richtet sich das Vorstellen und Handeln des Soldaten nach seinem militärischen, das des Kaufmanns nach seinem kaufmännischen Hauptinteresse, und so in jedem andern Falle. Aber über diesen bei den verschiedenen Menschen verschiedenen, individuellen Hauptrichtungen ihres Willens steht *eine* Willensrichtung, die bei *allen* Menschen *dieselbe* sein sollte, wenn sie es auch keineswegs immer ist; die eine, schlechthin allgemeine, notwendige und unbedingte Gültigkeit besitzt, während jene individuellen Richtungen immer nur eine bedingte Geltung für diese oder jene Person, für diesen oder jenen Fall haben. Welche besondere Richtung unser individueller Wille auch immer einschlage, ob er sich künstlerisch oder gelehrt oder kaufmännisch interessiere — *eines* fordern wir von *allen* Menschen, daß nämlich ihr Wille ein *wahrhaft sittlicher*, daß sie selbst wahrhaft sittliche Charaktere seien, so verschieden auch ihre Beschäftigung sonst sein möge. Die sittliche Reinheit des Willens oder, was dasselbe sagt, die wahrhafte Lauterkeit unserer Gesinnung, daß wir unter allen Umständen unentwegt das Gute wollen — das ist allein in der Welt das *schlechthin* Achtungswerte. Geistige Fähigkeiten, Schönheit, Reichtum, Ehre — alles das hat nur dann Wert, wenn es in den Dienst des sittlichen Willens tritt, an sich ist es wertlos, ja es kann im Dienste des bösen Willens zum Schlechtesten werden. Ein Mensch mag mit den glänzendsten geistigen Eigenschaften ausgestattet sein, die uns in Hinsicht auf gewisse Zwecke Bewunderung und Beifall ablocken — ist er sittlich ein Lump, so können wir ihm unsere rückhaltlose Anerkennung doch nicht zollen, wogegen der an Talenten

arme, aber an sittlicher Würde untadelhafte, geringste Mann uns zwar keinen rauschenden Beifall, aber die höchste Achtung abnötigt. In der absoluten moralischen Schätzung steht der letztere höher als jener erstere, und sei er auf seinem Gebiete das größte Genie. Das Ideal der Persönlichkeit ist also nur da erreicht, wo alle geistigen Anlagen voll und ganz entwickelt sind, wo sie sich aber zugleich alle in den Dienst des Sittengesetzes gestellt haben; wo alle intellektuellen Fähigkeiten in ihrer reifsten Entfaltung sich dem sittlichen Charakter untergeordnet haben und dieser die Herrschaft über sie ausübt. Harmonische Ausbildung aller geistigen und, fügen wir gleich noch hinzu, aller körperlichen gesunden Anlagen des Zöglings unter der Herrschaft des voll entwickelten sittlichen Charakters, oder sittliche Charakterbildung auf Grund allseitiger geistiger Befruchtung, das ist das Hauptziel aller wahrhaft menschlichen Erziehung, durch welche die pädagogische Thätigkeit in allen ihren Maßnahmen und Schritten immerfort bestimmt wird. Es handelt sich hier nicht um jene trockne, kalte, moralisierende Verstandesbildung der Rationalisten, welche wir bereits abgewiesen haben, vielmehr um eine Verstand, Wille, Phantasie, Gefühl, Gemüt und Herz allseitig umfassende Einwirkung auf den Zögling. Das ist das Musterbild des wahrhaften „Ideals der Persönlichkeit“, welches uns bei jeder einzelnen erzieherischen Handlung vorschweben muß.

Ist es denn aber überhaupt möglich, unsere Kinder zu der Höhe dieses Ideales zu erheben? Das Ideal der Persönlichkeit wird in seiner absoluten Vollendung von keinem Menschen erreicht; es ist und bleibt eben ein — Ideal! Wenn uns aber ein solches Musterbild höchster Vollendung nicht vorschwebt, so streben wir überhaupt nicht nach dem höchsten, so begnügen wir uns mit untergeordneten Zielen, so legen wir bald die Hände in den Schoß. Je niedriger man sein Ziel steckt, umsoweniger erreicht man, da jedes Streben hinter seinem Ziele zurückbleibt. Wer sich das Höchste zum Ziele setzt, wird wenigstens das Mittlere erlangen; wer nur das Mittlere im Auge hat, wird überhaupt an der Scholle kleben bleiben. Das Ideal der Persönlichkeit ist der Sporn, der uns immerfort antreibt, unsere Kinder wie uns selbst zu vervollkommnen; jede Verbesserung bleibt weit hinter jenem Ideale zurück, aber eben

die Erkenntnis dieses Abstandes zwischen dem, was wir erzielt haben, und dem, was wir hätten erzielen sollen, stachelt uns an, die Verbesserung nicht für die Vollendung zu halten, also immerfort nach neuer Verbesserung der Verbesserung zu trachten. Nur ein unerreichbares Ideal verbürgt ein unaufhörliches, eifriges Streben; wer überhaupt kein Ideal hat oder nur ein erreichbares Ziel sich steckt, strebt im ersteren Falle überhaupt nicht oder im letzteren nicht mehr, sobald das Ziel erreicht ist. Haben wir es mit einem schwach veranlagten Kinde zu thun, so werden wir nicht verzagen, sondern im Hinblick auf unser Ideal, alles aufbieten, um jene geringen Anlagen so weit zu entwickeln, als es nur möglich ist. Diese Möglichkeit kann aber viel größer sein, als der erwarten möchte, der sich sogleich zum Zweifeln und Verzweifeln an der kindlichen Natur hinneigt. Denn manchmal geht selbst in einem scheinbar unfähigen Kinde, besonders in der Entwicklungszeit um das vierzehnte Jahr herum, plötzlich ein ungeahntes Licht auf, dessen heller Schein nicht entfacht wäre, wenn wir nicht das matt glimmende Fünkchen immerfort angeblasen hätten, durch dessen Leuchten nun aber auch unsere Anstrengungen voll belohnt werden. Haben wir aber ein starkes und gut veranlagtes Kind vor uns, so werden wir nun auch mit dem ihm verliehenen Pfunde in richtiger Weise Wucher treiben und nach dem Vorbilde unseres Ideals es harmonisch und charaktervoll zu gestalten suchen. Drängt endlich ein Zögling, dem ein einseitiges z. B. musikalisches Talent zuteil geworden ist, zu früh nach ausschließlicher Bethätigung dieser Anlage, so werden wir unter der Führung unseres Ideals ihm die Vernachlässigung seiner anderen Fähigkeiten nicht gestatten, vielmehr jenem einseitigen Drange Zügel anlegen und auf die harmonische Entfaltung aller seiner Anlagen, besonders aber auch auf die Belebung und Kräftigung seines sittlichen Charakters hinzuwirken suchen, denn der wahre Künstler bedarf nicht bloß der vielseitigen geistigen Bildung, sondern auch des großen Charakters, wenn er in seiner Kunst das Höchste schaffen soll.

Haben wir aber als die Grundmängel unserer Zeit das fachmännische Spezialistentum und die sittliche Charakterlosigkeit bezeichnet, so bietet sich uns nun als Heilmittel die Erziehung nach dem Ideale

der Persönlichkeit an, welche auf eine vielseitige harmonische Allgemeinbildung ebensosehr als auf die Festigung des sittlichen Charakters hinzielt. Unsere Zöglinge dem Ideal der Persönlichkeit möglichst anzunähern, das muß als die eigentliche und wahre Aufgabe aller pädagogischen Reformbestrebungen betrachtet werden. In erster Linie handelt es sich gar nicht darum, ob in den Schulen Mathematik und Naturwissenschaft oder neuere oder alte Sprachen gelehrt werden sollen. Das sind untergeordnete Fragen gegenüber dem, was wahrhaft notthut, daß unsere Kinder zu geistig- und sittlich-harmonisch entwickelten Individualitäten herangebildet werden. Erst von hier aus können wir eine Entscheidung über die Unterrichtsstoffe und die Methodik des Unterrichts gewinnen. Indem wir das Nähere darüber vorläufig für spätere Untersuchungen zurückstellen, betonen wir jetzt nur als einen Grundsatz von folgenschwerer und ausschlaggebender Bedeutung, daß Gymnasien, Real- und Volksschulen niemals Fach-, sondern stets Erziehungsschulen und ihr Unterricht niemals Fach-, sondern stets erziehender oder Erziehungsunterricht sein muß. Der Fachunterricht hat ein bestimmtes Fach, eine besondere Fertigkeit in diesem oder jenem Berufe zum Zwecke. Wer Uhrmacher werden will, geht bei einem Uhrmacher in die Lehre oder besucht eine Uhrmacherschule; wer französisch oder englisch lernen will, geht zu einem Sprachlehrer; der zukünftige Musiker besucht ein Konservatorium, der spätere Ingenieur die Ingenieurabteilung einer technischen Hochschule, der zukünftige Maler eine Kunstakademie, der werdende Arzt die medizinische Fakultät einer Universität. Das alles sind Fachschulen mit Fachunterricht. Der Sprachlehrer oder der Professor der Medizin kümmert sich um den sittlichen Lebenswandel, um die harmonische Entwicklung aller geistigen Fähigkeiten, um die Festigung des Charakters seiner Schüler nicht. Ganz anders aber in den Schulen für unsere heranwachsende Jugend! Das Gymnasium, die Real- und Volksschule sollen in erster Linie nicht irgend ein Fach oder eine Fertigkeit lehren, sondern erzieherisch wirken. Gewiß sollen sie alle ihre Lehrstoffe gründlich und richtig behandeln — aber die Hauptsache ist doch, was sie leider zu ihrem und der Schüler größtem Schaden oft genug vergessen, daß sie Erziehungs-

schulen sind, in denen alle Maßnahmen und so auch der Unterricht fortwährend darauf hinwirken sollen, die Individualität der Zöglinge geistig und sittlich ebenmäßig zu entwickeln. Ob ein Lehrer hier in Latein oder in Naturwissenschaft oder in Mathematik unterrichte, — er hat nicht bloß Regeln oder Naturerscheinungen oder Größenverhältnisse klar zu machen, sondern seine Schüler immerfort unter dem Gesichtspunkt des Ideals der Persönlichkeit erzieherisch zu beeinflussen. Hier soll der Lehrende nicht bloß Fachlehrer, sondern unendlich viel mehr, nämlich Erzieher, Pädagoge, Menschenkenner, Psychologe, Ethiker, Künstler sein; hier soll der Lernende nicht bloß Hörer, sondern Zögling werden. Nicht als Lehrer und Schüler im Sinne des bloßen äußerlichen Gebens und Nehmens, sondern als Erzieher und Zögling im Sinne der innigsten Geistes-, Charakter- und Gemütsverwandtschaft sollen hier die Leiter und die Geleiteten zu einander in Beziehung stehen. Unaussprechlich viel umfassender ist die Aufgabe des Erziehungslehrers, als die des Fachlehrers, unabsehbar viel segensreicher das Wirken jenes als dieses, tausendmal verantwortlicher sein Thun und Lassen! So lange unser Schulwesen an diesen Gesichtspunkten festhält, steht es auf der Höhe seiner Aufgabe; die Erziehungsschule sinkt in dem Maße, als sie sich zur Fachschule umwandelt. Nicht als ob wir damit den Fachschulen ihren Wert und ihre Bedeutung absprechen wollten! Sie sind unentbehrlich und notwendig, aber sie sollen erst in Wirksamkeit und in ihre Rechte treten, wenn die Erziehungsschule ihre Aufgabe gelöst hat, wenn der Zögling erzogen ist, wenn der feste Untergrund zu seiner Allgemein- und Charakterbildung gelegt ist. Nun wählt er sich einen bestimmten Lebensberuf, nun spezialisiert er sich, nun thun sich ihm die Hallen der Fachschule auf. Ganz verderblich aber ist es, wenn das Kind von Anfang an nur fachmäßig unterrichtet wird und den Segen der Erziehungsschule nicht an sich erfährt. Daraus entstehen dann jene selbstsüchtigen und hartherzigen Wucherseelen, welche wie blutsaugende Vampire Welt und Menschen nur als Beute und Fraß für ihre unersättliche Gier betrachten.

Wie aller Unterricht für die Jugend geistig und sittlich erziehender, so muß er demgemäß folgerichtig auch konzen-

trierender Unterricht sein. Die Stoffe, welche am meisten die allgemeine und die Charakterbildung befördern, müssen naturgemäß da im eigentlichen Mittelpunkte des Unterrichts stehen, wo es sich um Erziehung handelt. Das sind die Stoffe, in denen vor allen sich der Mensch, das menschliche Wesen in Wahrheit und Irrtum, der menschliche Wille und sein Streben mit all seinen guten und bösen Eigenschaften offenbart, aus denen der Zögling also vorzüglich alle menschlichen Verhältnisse und die menschlichen Charaktere kennen lernen, aus denen er sich also, sei es in der Übereinstimmung mit oder in Gegensatz zu ihnen, geistig und sittlich bilden kann. Das sind die Stoffe der Geschichte, der Religion und Moral, der Poesie und Kunst. In ihnen zeigt sich besonders deutlich Bildung und Charakter, kurz die Gesinnung der Menschheit; sie sind daher die eigentlichen Gesinnungsstoffe, auf die im erziehenden Unterricht das größte Gewicht gelegt werden muß. Nicht als ob die übrigen Stoffe, Naturkunde, Sprache und Mathematik vernachlässigt werden dürften; aber sie ordnen sich den Gesinnungsstoffen unter; sie schließen sich ihnen an, indem sie entweder, wie die Naturkunde, stetig die Wechselwirkung zwischen Menschheit und Natur hervorheben, oder, wie Sprache und Mathematik, ihren sachlichen Inhalt, ihre Beispiele den Gesinnungsstoffen entlehnen. So darf z. B. ein lateinisches Übungsbuch nicht beliebige, gleichgültige, sinnlos auseinandergerissene Sätze (disjecta membra poetae) enthalten, die das Interesse des Schülers völlig kalt lassen, sondern sinnvolle, zusammenhängende Lesestücke, die sich auf die dem Schüler aus dem Gesinnungsstoff oder der Naturkunde her bekannten Thatsachen beziehen und seine Aufmerksamkeit auch durch ihren Inhalt, nicht bloß als formale Träger einer grammatischen Regel fesseln. So gruppieren sich die Unterrichtsfächer der Naturkunde, Sprache und Mathematik um die Gesinnungsstoffe als um ihr Zentrum. Wie alle pädagogischen Thätigkeiten des Erziehers und der Schule ihren eigentlichen Mittelpunkt in der sittlichen Charakterbildung finden und alle vielseitigen Interessen des Zöglings in dem sittlichen Interesse als in ihrem verbindenden Einheitspunkte zusammenlaufen, so konzentriert sich aller Unterricht auf ebendasselbe Ziel der Charakterbildung, und konzentrieren sich alle übrigen Unterrichtsstoffe auf den Gesinnungs-

stoff als das hauptsächlichste Mittel des charakterbildenden oder konzentrierenden Unterrichtes. So zersplittert sich der Unterricht nicht in ein unzusammenhängendes Vielerlei von Fächern, sondern er bildet vielmehr eine in allen ihren Teilen auf dasselbe Ziel hingravitierende theoretische Einheit, wie der Zögling eine ebensolche in allen ihren Teilen auf dasselbe Ziel des charaktermäßigen sittlichen Handelns hingravitierende praktische Einheit der Person werden soll.

Zweites Kapitel.

Die Bedeutung und Pflege der Individualität des Zöglings.

Das Ideal der Persönlichkeit, die harmonische Ausgestaltung der Individualität unter der Herrschaft des Sittengesetzes ist der höchste Zweck aller erzieherischen Thätigkeit, das allgemeingültige Ziel für alle Zöglinge. Jedes Kind ist aber eine besondere, von jedem andern verschiedene Individualität. Wie verhält sich also die millionenfach verschiedene Individualität zu dem einen, gleichen und allgemeingültigen Zweck aller Erziehung? Wie muß jenes allgemeine Ziel auf jeden einzelnen Zögling angewendet werden? Sollen wir alle einzelnen Persönlichkeiten über einen Leisten schlagen und in dieselbe Schablone hineinpressen, oder hat jede einzelne Individualität das Recht, sich dem allgemeinen Zwecke der Erziehung gegenüber frei und selbständig zu entwickeln? Es muß von vornherein gesagt werden, daß jenes allgemeine Ziel mit kluger Vorsicht auf die Individualität angewendet werden muß; daß es die Pflicht des Erziehers ist, die Individualität zu schonen und zu pflegen; daß die individualisierende Behandlung des Kindes, die individualistische Lösung der allgemeinen Aufgabe der Erziehung bei jedem einzelnen Zögling ein zweites großes Gesetz der Pädagogik bildet, welches nicht minder wichtig und wertvoll ist, als jenes erste allgemeine Ziel selbst.

Die Thatsache, daß **jedes** organische Wesen ausnahmslos eine von jedem andern verschiedene Individualität ist, steht fest. Bei aller Ähnlichkeit ist doch jedes Kind in einer Familie ein charakteristisch verschiedenes Wesen, aber ebensogut auch jedes Pferd und jeder Hund, jedes Blatt an einem Baume, jede Zelle in einem Organismus. So gewöhnlich diese Thatsache ist, so rätselhaft bleibt sie doch — die Individualität ist das Urgeheimnis der Welt, das durch keine Entwicklungstheorie erklärt wird. Der Darwinismus versucht die Besonderheiten einer Person aus der Vererbung elterlicher und voreltelicher Eigenschaften abzuleiten. In ähnlicher Weise hat **Goethe** in einem bekannten Scherzgedicht seine Eigentümlichkeiten auf seine Ahnen zurückgeführt; er sagt zum Schluß:

> Sind nun die Elemente nicht
> Aus dem Komplex zu trennen,
> Was ist denn an dem ganzen Wicht
> Original zu nennen?

Indessen das Original in Goethe, gerade seine geniale Individualität oder sein individuelles Genie, erklärt sich weder aus seinem Vater, noch seiner Mutter, noch aus dem Ahnherrn und der Ahnfrau. So aber auch in jedem andern Falle; jede Individualität ist einzigartig und in ihrem Kerne nicht aus anderem ableitbar.*)

In welchem Verhältnis steht nun die Individualität zu den großen uns mannigfach beherrschenden Gesamtheiten des Staates, der Kirche, der Gesellschaft? Ist die Gesamtheit in diesen oder ähnlichen Fällen die Hauptsache und das Wesentliche, die Individualität die Nebensache und das Bedeutungslose? Ist die Gesamtheit das allein Wertvolle, oder hat auch die einzelne Individualität ihre Würde? Soll nur der allgemeine Zweck des Staates oder der Kirche so sehr herrschen, daß jede Individualität sich ihm völlig unfrei unterwerfen muß, oder ist die Individualität auch Selbstzweck, der unabhängig und selbständig seine eigenen Ziele verfolgen darf? Gewinnt die einzelne Person ihren Wert erst durch die Zugehörigkeit zu einer Gesamtheit, oder ist sie an sich schon wert-

---

*) Vgl. hierzu genauer meine „Vergleichende Seelenkunde“ (Leipzig, Ernst Günthers Verlag. 1892). I. Band, Kap. 8, S. 155 ff.

voll? Der antike Staat, besonders in der spartanischen Form, betrachtete das Individuum lediglich als Mittel für den Gesamtzweck, dem sich der einzelne machtlos zu unterwerfen, dem er alle Sonderneigungen rücksichtslos zu opfern hatte. Der Staat verfügte despotisch über seine Bürger und gestattete ihnen keine freie individuelle Entwicklung. Das Individuum hatte hier nicht an sich, sondern nur insofern Wert, als es den Staatszweck in geeigneter Weise erfüllte. Ebensowenig erkannte die mittelalterliche Kirche, deren Alleinherrschaft der römisch-jesuitische Ultramontanismus heute wieder mit allem Eifer erstrebt, die Freiheit der Individualität an; der mittelalterliche Mensch mußte handeln, denken und fühlen, wie die Kirche wollte, nicht wie er wollte. Wo die Individualität sich frei hervorwagte, wurde sie mit Gewalt zurückgetrieben und erstickt. Das Individuum gewann nur insofern Wert, als es sich zum gehorsamen Mittel des allgemeinen Zweckes der Kirche hergab; an sich hatte es keinen. Wir stehen heute auf gerade entgegengesetztem Standpunkte. Wir schreiben der Individualität an sich einen unendlichen Wert zu, wir betonen ihre Selbständigkeit und fordern die Freiheit der individuellen Entwicklung. Daß Kirche und Staat an sich offenbar nicht das einzig Wertvolle und Maßgebende gegenüber den Individualitäten sein können, geht aus der einfachen Betrachtung hervor, daß Kirche und Staat ohne die einzelnen offenbar gar nicht mehr existieren. Wo bleibt Kirche und Staat, wenn wir die einzelnen Menschen wegdenken? An sich sind sie nichts als bloße abstrakte Begriffe in uns, die keine Wirklichkeit außer uns haben. Das wahrhaft Wirkliche sind die einzelnen Menschen, Staat und Kirche nur Formen ihrer Vereinigung, und deshalb sind die menschlichen Individualitäten nicht bloße Mittel und Werkzeuge für Staat und Kirche, sondern umgekehrt Staat und Kirche die Mittel und Werkzeuge für die Wohlfahrt und das Heil der menschlichen Individuen. Jede Persönlichkeit hat auch ohne die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Staate oder einer besondern Kirche schon an sich geistigen und sittlichen Wert. In diesem Sinne hat Jesus Christus jedem Menschen als einem individuell besondern Kinde Gottes Wert und Bedeutung zugeschrieben und in vollendet individualisierender Weise jede einzelne Persönlichkeit

erzieherisch zu behandeln gewußt; in diesem individualistischen Sinne fordert Paulus, daß jeder sein eigener Priester sei, daß jeder die Verantwortlichkeit für sein Handeln in sich selbst trage; in diesem Sinne lehrt Kants Moralphilosophie, daß man eine Person niemals bloß als Mittel, sondern immer auch als Zweck betrachten und gebrauchen müsse, mit anderen Worten, daß jede Person an sich selbständigen Wert und freie Eigenwürde besitze; in diesem Sinne ist die Neuzeit über die Auffassung des Altertums und des Mittelalters hinausgegangen und zur Anerkennung der Freiheit des Individuums gelangt. Am Ausgang des Mittelalters macht sich der Gedanke des selbständigen Wertes der Individualität zuerst im Nominalismus geltend, einer philosophischen Richtung, die von der Kirche natürlich heftig bekämpft und als ketzerisch verdammt wurde. Die Selbständigkeit und Freiheit des Individuums ist der Grundstein der Reformation, welche die knechtische Abhängigkeit der Laien vom Joche der Kirche aufhob und, indem sie die Paulinische Lehre vom allgemeinen Priestertum erneuerte und die Verantwortung für das Böse jedem einzelnen als solchem ins Gewissen schob, die philosophische Lehre des Nominalismus auf das religiöse Gebiet übertrug. Der vom Kirchenzwange freigewordene individuelle Geist wurde bald zum kritischen Geist, der sich nun gegen jede ungerechtfertigte Vergewaltigung des Individuums richtete, und die Denkfreiheit ebenso forderte, wie die politische Freiheit. Das Aufklärungszeitalter und die französische Revolution mit allen ihren theoretischen Folgerungen und praktischen Folgen, d. h. unsere ganze heutige Kultur in wissenschaftlicher, staatlicher, kirchlicher und gesellschaftlicher Hinsicht beruhen auf der Anerkennung des Wertes und der Notwendigkeit der freien Entwicklung der Individualität. Reformation und Protestantismus, freie Wissenschaft und freier Rechtsstaat, kurz unser ganzer moderner Kulturzustand stehen und fallen mit dem Rechte der freien Individualität.

Alle Mannigfaltigkeit und Schönheit der Welt beruht auf der Verschiedenheit und freien Selbstentwicklung der Individualitäten. Ohne Licht und Farbe, eintönig und reizlos würde alles erscheinen, wenn alle Wesen, und hinsichtlich der Menschenwelt alle Menschen einerlei und gleich wären. Mit dem Gegensatz der Individuali-

täten würde die Spannung zwischen ihnen, Liebe und Haß, Kampf und Wetteifer aufhören, d. h. die Triebfedern alles Fortschrittes lahm gelegt werden. Sofern die Kultur auf Teilung der Arbeit beruht, hängt sie ganz von der Verschiedenheit der Individualitäten ab. Gerade diese letztere erlaubt es, daß zur Erreichung jedes nötigen Zweckes sich die gerade dazu geschickteste Persönlichkeit findet, und somit jede Aufgabe in der möglichst besten Weise ausgeführt werde. Alles Bedeutsame ist nie durch die Masse, sondern immer nur durch große Individuen hervorgebracht; die Masse folgt nur den führenden Geistern. Daher ist die höchste Achtung vor der Individualität das wahrhaft Heilsame, nicht die moderne sozialdemokratische Gleichmacherei, die in ihrer tyrannischen Unterdrückung alles Individuellen völlig auf gleicher Stufe mit der Despotie des platonischen Staates und der mittelalterlichen Kirche steht. Die Gleichmacherei ist der Tod alles Fortschritts und aller Kultur. Als ob in der Natur alles gleich, als ob alle Bäume und Sträucher gleich hoch oder gleich niedrig wären! Und welches ist der Maßstab der Gleichmacherei? Nicht die Minderheit der wenigen Großen und Edlen, zu deren Höhe sich die Masse nie erheben kann, sondern die Mehrheit der gewöhnlichen Durchschnittsmenschen. Zum gemeinen Alltagsphilistertum müßte mithin alles herabgedrückt werden; alles Hervorragende müßte um Haupteslänge geköpft werden, wenn alle gleichgemacht werden sollten. Nun giebt es aber viele, die noch weit unter den gewöhnlichen Durchschnittsmenschen stehen. Soll volle Gleichheit erzielt werden, so müssen demnach in Wahrheit alle auf die allerniedrigste Staffel der menschlichen Stufenleiter heruntergerissen werden. Kurz, die folgerichtige Durchführung der sozialdemokratischen Gleichmacherei müßte mit Notwendigkeit in die äußerste Bestialität einmünden. Wenn aber die Individualität einen solchen unschätzbaren Wert besitzt, so muß sie als kostbarstes Gut in der Erziehung gehütet, gepflegt und entwickelt werden, so muß alle Erziehung und aller Unterricht individualisierend verfahren.

Gegenüber diesem Gesetze von der Pflege der Individualität fällt selbstverständlich eine Forderung zu Boden, die heute von sozialdemokratischer Seite erhoben und von Unverständigen gedankenlos nachgebetet wird, die Forderung e i n e r e i n z i g e n S c h u l a r t für

alle. Alle Menschen sind gleich, alle Kinder müssen deshalb in der gleichen Weise in derselben Schule unterrichtet und gebildet werden — das klingt so gerecht und ist doch in Wahrheit unmöglich und der Gipfel des Unsinns. Wenn alle Kultur auf Teilung der Arbeit beruht, der eine aber mehr für diese, der andere mehr für jene Thätigkeit geschickt ist, so muß es ohne Zweifel verschiedene Berufsstände geben. Die Geburtsstände wird der republikanische Zug der Zukunft wahrscheinlich beseitigen; die Berufsstände können nie aufgehoben werden, wenn überhaupt eine Kultur bestehen soll. Die Vertreter dieser verschiedenen Berufsarten müssen offenbar auch verschieden gebildet werden. Einen andern Unterricht fordert der zukünftige Gelehrte, Künstler, Techniker und Kaufmann, als der Handwerker und Arbeiter. So ist es undenkbar, die verschiedenen Berufsstände durch eine einzige Schulart zu befriedigen; sie fordern im Gegenteil gebieterisch verschiedene Schularten. Die verschiedenen Berufsstände besitzen naturgemäß einen verschiedenen Bildungsgrad, abweichende Lebensanschauungen, feinere oder rohere Sitten, andere Gefühle, Triebe und Gedanken. So verschieden wie die Eltern, sind auch schon die Kinder, die den eigentümlichen Geist der Familie unbewußt einatmen. Diese aus ganz verschiedenen Lebenskreisen stammenden Kinder sollen nun in einer Schule, in einer Klasse zusammenströmen. Es ist nur natürlich, daß ihre ganz verschiedenen Triebe und Gewohnheiten sogleich mit elementarer Gewalt feindlich aufeinander stoßen, daß Widerwillen und Hader die Eintracht verdrängen und Ordnung und Disziplin vernichten. Wollte man den Kampf der kleinen Geister aber mit barbarischer Strenge unterdrücken, so verstieße das ganz gegen den Geist einer wahrhaft humanen Erziehung und würde nur Erbitterung und Empörung unter den Geknechteten erwecken. Ganz unmöglich wäre aber endlich auch eine richtige und fruchtbare Bearbeitung des Lehrgegenstandes. Ein Lehrstoff wirkt nur, wenn er individuell behandelt wird, wenn durch ihn die kindliche Individualität innerlich gepackt und befriedigt wird. Anders muß z. B. der Geschichtsunterricht in der Volksschule, anders im Gymnasium, anders für Knaben, anders für Mädchen erteilt werden. Wären in einer Klasse die allerverschiedensten Schüler bunt zu-

sammengewürfelt, so könnte der Lehrer unmöglich alle Individualitäten auch nur annähernd berücksichtigen, er müßte auf eine individuelle Behandlung des Lehrstoffes verzichten; er müßte alles möglichst gleichförmig, d. h. eintönig, leblos, ohne Geist, langweilig und nüchtern, also auch wirkungslos überliefern: der Unterricht verfehlte sein Ziel. Oder wollte er die vielen Schüler nach verwandten Individualitäten in verschiedene Gruppen teilen, um individuell verfahren zu können, so bestände die eine Schule für alle nur dem Scheine nach, denn in Wahrheit wäre sie, dem Zwange der natürlichen und der pädagogischen Notwendigkeit folgend, in mehrere Schularten aufgelöst. Nicht die Einzigkeit der Schulart ist das Erstrebenswerte; sie scheitert an dem Prinzip der Individualität, wie an der Teilung der Arbeit und der Unentbehrlichkeit vieler Berufsstände; wohl aber müssen wir fordern, daß alle Schularten einheitlich untereinander insofern verbunden sind, als in ihnen allen ein und derselbe erzieherische Geist waltet, als sie alle ihre Schüler mit einer und derselben Gesinnung erfüllen. So verschieden sonst ihre Unterrichtsgegenstände infolge des besondern Berufszweckes, dem sie dienen, sein mögen, alle sollen sie dieselben Gesinnungsstoffe, wenn auch in verschiedenem Umfange, lehren; alle, ob Volksschule, Gymnasium oder Realschule, müssen sie als Erziehungsschulen auf dasselbe Ziel der Charakterbildung hinwirken. Wenn das geschieht, so wird durch alle Schulen und durch alle Schüler, d. h. durch die ganze Gesellschaft, eine und dieselbe sittliche Gesinnung verbreitet; so werden die Klüfte ausgefüllt, die jetzt auf Grund ganz verschiedener Gesinnung die Gesellschaft unheilvoll zerspalten, so wird damit die wahre Einheit der Gesellschaft als innere geistige Vereinheitlichung der unaufhebbaren äußeren Berufsunterschiede hergestellt. Dann kann auch leicht die an sich gerechte Forderung erfüllt werden, daß einem begabten Schüler einer niedrigeren Schulart die Möglichkeit offenstehen müsse, in eine höhere Schulart überzugehen, um dort zum Nutzen der Gesellschaft wie zu seiner eigenen Befriedigung seine Anlagen entwickeln zu können. Jedes wahre Talent, wo immer es sich in einem niederen Berufskreise findet, sollte mehr, als es heute ge-

schieht, nicht durch Zufall, sondern mit Absicht durch den Staat gefördert und entsprechend geschult werden. Umgekehrt sollte es dem Talentlosen nicht erlaubt sein, nur weil die Eltern das dazu nötige Geld aufwenden können, sich langsam durch eine höhere Schulart hindurchzuwinden, um, nur mit einer gerade genügenden Zensurnote versehen, sich die mit solcher Schulart verbundenen Vorteile zu sichern, d. h. in Wahrheit sie anderen, besser Veranlagten zu rauben.

Das Prinzip der Individualität fordert Verschiedenheit der Schularten, aber Einheitlichkeit des sie alle durchdringenden Geistes. Es fordert zweitens, daß die Eltern im Hause, wie die Lehrer in der Schule jedes Kind individualisierend behandeln. Darin liegt das Geheimnis jedes pädagogischen Erfolges. Auch im gesellschaftlichen Leben wird der am meisten erreichen, der nicht grob und verständnislos alle über einen Kamm schert, sondern, sich feinfühlig den Eigentümlichkeiten einer jeden Person anpassend, sie eben dadurch unbemerkt nach seinem Willen zu lenken weiß. Die Schwierigkeit zu individualisieren wächst aber mit der Zahl der Zöglinge; je mehr Schüler eine Klasse zählt, umsoweniger wird dem Lehrer die Aufgabe gelingen. Wir müssen also vom pädagogischen Standpunkte aus Klassen mit möglichst wenig Schülern verlangen; leider scheitert diese Forderung nur zu oft an der Ungunst äußerer Verhältnisse. Aber auch in überfüllten Klassen vermag der geschickte Lehrer immer noch bis zu einem gewissen Grade individualistisch zu verfahren. Die Klasse enthält gute und schlechte Köpfe. Er darf nicht bloß mit den Starken rasch fortschreiten und die Schwachen vernachlässigen. Im Gegenteil, er muß länger bei diesen als bei jenen verweilen. Aber während er sich mit den Dummen abmüht, langweilen sich die Klugen und treiben Unfug. Auch das darf nicht sein; er kann es dadurch verhindern, daß er den besseren Schülern besondere Aufgaben stellt, die sie lösen müssen, während er sich mit den schlechteren beschäftigt. So wird er beiden gerecht; so individualisiert er, soweit es möglich ist. Unschädlichen Sonderneigungen und berechtigten Wünschen möge der Lehrer und Erzieher anstandslos entgegenkommen. Der Rektor eines Gymnasiums stellte seinen Primanern stets mehrere Themata für den deutschen

Aufsatz zur Auswahl; jeder Schüler ergriff das seiner Individualität am meisten zusagende, und es wurden gute Arbeiten geliefert. Der Lehrer soll nicht allen Schülern einen und denselben Stil, etwa gar den ciceronianischen, aufdrängen wollen. Dem einen möge seine nüchtern-sachliche, dem andern seine schwungvoll-rednerische Darstellung gestattet sein, wenn sie beide ihren Gegenstand nur richtig behandeln. Ein Student litt förmlich an einer bis zur vollsten Unleserlichkeit schlechten Handschrift. Ein berühmter Professor der Philologie hatte schon lange sich ein besonderes Vergnügen daraus gemacht, schlechte Handschriften zu verbessern. Seine Methode war dabei nicht die des Schreibmeisters, der seine unpersönliche Schönschrift jedem seiner Schüler aufzwingt, vielmehr untersuchte der Professor jede schlechte Handschrift auf ihren besondern Charakter. Er sagte: „Wenn gewisse mangelhafte Züge oder nachlässige Wendungen aus dieser Schrift verschwänden, so würde sie zwar nicht schön im Sinne des Schreiblehrers, wohl aber deutlich und lesbar sein. Ihren eigentümlichen Charakter würde sie behalten, was unter allen Umständen ein Vorteil ist.“ So brachte er seine Schüler dazu, lediglich gewisse Mängel zu beseitigen, im übrigen ihrer eigenen Schrift treu zu bleiben. Er verfuhr individualisierend und erzielte selbst bei jenem Studenten, an dessen Schrift schon verschiedene Schreibmeister sich vergebens versucht hatten, den besten und dauernden Erfolg. So wie dieser Philologe mit der Handschrift, so müssen die Eltern mit ihren Kindern, die Lehrer mit ihren Schülern zu Werke gehen. Den Zöglingen soll nicht eine ihnen fremde Individualität aufgezwungen, ihre eigene soll nur von den sie entstellenden Fehlern gereinigt und damit der in ihr steckende gute Kern klar und glänzend zu Tage gefördert werden. Einem weichherzig, mitleidsvoll und phantasiereich angelegten Kinde darf ich nicht schroff, kalt und hart entgegentreten; ich würde es einschüchtern und keinen Eingang zu seinem Innern gewinnen. Kann ich es aber durch mein Reden und Handeln davon überzeugen, daß mein Gefühl sympathisch mit dem seinigen zusammenstimmt, so erobere ich mir rasch sein Vertrauen und seine Liebe und kann dann selbst auf logisch-abstrakteren Gebieten, wofür es sonst keine Neigung zeigt, wie z. B. im Rechnen, weit mit ihm kommen. Zu einem Kinde

dagegen, das, zu den Verstandesmenschen gehörend, scharf im Denken, willenskräftig und rücksichtslos sein Ziel zu verfolgen pflegt, werde ich aus ganz anderer Tonart sprechen. Hier heißt es Kraft gegen Kraft, Grund gegen Grund, unter Umständen sogar Kälte gegen Kälte setzen, da Nachsicht und Weichheit hier oftmals nur als Schwäche verlacht werden würde. Der Knabe mit der im allgemeinen festeren Natur verträgt, ja, er verlangt ein kräftigeres Anfassen als das Mädchen; nur der in jeder Hinsicht starke Lehrer gewinnt seine rückhaltlose Anerkennung. Doch wäre es ganz falsch zu meinen, daß der Lehrer einer Mädchenklasse gegenüber sich schwach und nachgiebig verhalten solle. Am meisten gefällt auch dem Weibe der starke Mann. Der Mädchenlehrer muß ernst und streng, folgerichtig und unnachgiebig, aber gerecht und stets fein, niemals roh sein; dann achten und lieben ihn seine Schülerinnen; dann lernen sie bei ihm. Denn Mädchen lernen überhaupt gern und gut nur bei dem Lehrer, für den sie schwärmen.

In der Erziehung heißt es also: Jedem das Seine! Daraus folgt aber, daß der Unterschied der Geschlechter auch einen gewaltigen Unterschied in der Erziehung ausmacht, und daß daher die Erziehung der Mädchen in vielen Hinsichten eine andere sein muß, als die der Knaben. Hier ist nun der Ort, wo wir notwendig ausführlicher auf ein Thema eingehen müssen, welches heute überall auf der Tagesordnung steht, nämlich auf die Frage nach der Reform des weiblichen Unterrichts. Der Gegenstand läßt sich aber gar nicht gründlich erörtern, wenn wir nicht vorher ein der Wahrheit und Wirklichkeit entsprechendes Urteil über die Stellung des Weibes in der Welt und über das naturgemäß gegebene Verhältnis der beiden Geschlechter zu einander gewonnen haben.

Steht das Weib seinem Gesamtwerte nach unter dem Manne oder über ihm, oder stehen beide Geschlechter gleichberechtigt neben einander? Alle diese Fragen sind zu verschiedenen Zeiten von verschiedenen Standpunkten aus mit Ja und Nein beantwortet, und von der bejahenden oder verneinenden Fassung hängt wesentlich auch der Ton ab, mit welchem man sich über das Seelenleben des Weibes auszulassen pflegt. Wer das Weib tief unter dem Mann sieht, wird in höhnischer Wegwerfung ebensowenig das Richtige

treffen, als wer in verhimmelnder Vergötterung es hoch über den Mann stellt, und nur da werden wir das Ebenmaß einer gerechten Beurteilung finden, wo die beiden Geschlechter als gleichberechtigt neben einander stehend gefaßt werden. Barbarische Naturvölker, ja selbst noch das klassische Altertum, wie heute die Orientalen halten das Weib für ein dem Manne durchaus nicht ebenbürtiges Wesen. Den wilden Australier trifft der Verlust eines guten Hundes schmerzlicher als der eines Weibes, und selbst dem vielseitigsten Denker des Griechentums, dem großen Philosophen Aristoteles, ist das Weib nur ein unreifer Mann, der Mann das vollkommnere Geschlecht. In neuester Zeit hat Schopenhauer dieser Anschauung sarkastischen Ausdruck verliehen. Die bekannten Äußerungen des verbissenen Weiberfeindes, die in vielen Punkten unzweifelhaft die Wahrheit treffen, laufen im allgemeinen darauf hinaus, daß das Weib zeitlebens ein großes Kind, eine Art Mittelstufe zwischen Kind und Mann bleibe, als welcher der eigentliche Mensch sei. Von einer höheren Bildung des Weibes will Schopenhauer nichts wissen; das Unglück des weiblichen Geschlechtes sei die „Dame.“ Zu Hausfrauen und zur Unterwürfigkeit sollten die Mädchen erzogen werden. Die Monogamie sei ein Unsinn; durch sie würden zahllose Mädchen von der Ehe ausgeschlossen und dem Elend der Prostitution überliefert; für das weibliche Geschlecht als Ganzes wäre die Polygamie eine Wohlthat.

Beinahe den entgegengesetzten Standpunkt der Überordnung des Weibes über den Mann vertritt der französische Geschichtsschreiber Michelet in seinem Buche „La femme“. Ihm ist die Frau eine Religion. Er sagt von ihr: „Dieser angebetete, lächelnde, blühende Engel berührt oft die Erde nur mit einem Flügel, der andere trägt ihn schon anderwärts fort. Dieser Engel ist das Weib, das ich meine. Wo aber ist es?“ setzt er zweifelnd hinzu. Denn Michelet ist nicht blind gegen die Mängel der Frauen; er tadelt nachdrücklich ihren zügellosen Ehrgeiz, ihre Eitelkeit und Verschwendungssucht, die viele Männer von der Schließung der Ehe zurückhalten, wodurch andrerseits wiederum viele Mädchen dem Kloster oder der Straße überliefert werden. Auch ihm sind die „Damen“ das Unglück der Weiber. Es ist merkwürdig, daß trotz

der Verschiedenheit ihrer Grundanschauung Michelet und Schopenhauer doch in vielen Punkten übereinstimmen. Beide meinen, daß die höchsten Äußerungen und Leistungen des Seelenlebens dem Weibe versagt seien; und beide sind darin einig, daß die Weiber in Liebe und Mitleid unübertrefflich groß seien. Das Heilmittel aller gesellschaftlichen Übelstände des andern Geschlechtes sieht Schopenhauer in der Polygamie, Michelet in der idealen Ehe. Die erstere aber scheitert an Religion, Gesetz und daran, daß unsere Frauen erst wieder zu ungebildeten Sklavinnen herabgedrückt werden müßten, bevor sie in die Vielweiberei willigen würden; die letztere aber daran, daß nur ideale Männer und Frauen jene ideale Ehe durchführen könnten, die Mehrzahl der Eheleute aber zu diesen Idealen nicht zu gehören pflegt. Leicht erklärt sich übrigens, wie beide Schriftsteller zu so entgegengesetzten Grundanschauungen kamen: Schopenhauer war Junggesell, haßte seine Mutter und hatte es vorzugsweise mit käuflichen Dirnen zu thun. Michelet trat mit einer feingebildeten Dame in einen Incognito-Briefwechsel; er verliebte sich in die Unbekannte, sie wurde seine Frau und Mitarbeiterin an seinen Werken. Übrigens würden sich ohne Zweifel für Schopenhauers Schilderungen viele, für die Michelets nur wenig Belege finden lassen.

Die Nebenordnung von Mann und Weib hat in richtigster Weise unser großer Moralphilosoph Johann Gottlieb Fichte in seinem Naturrecht zur Grundlage seines Begriffs der Ehe gemacht. Nie ist das Wesen einer echten Ehe tiefer und wahrer erfaßt worden, als von ihm: Jeder Mensch ist sittliche Person. In dieser Würde sind alle gleich, also auch Weib und Mann, die beide die vollste Entfaltung aller ihrer Anlagen erst in der Ehe und durch sie erreichen. Aber Mann und Weib verhalten sich zunächst verschieden zu dem von Vernunft und Natur gleichmäßig gesetzten Zweck der Ehe. Der Mann wird ursprünglich durch den Geschlechtstrieb zur Ehe geführt. Er darf sich das auch ruhig eingestehen, ohne seinen Wert zu verlieren, denn der Mann ist in der Ausübung jenes Triebes thätig, er fühlt und bezeugt darin seine Kraft, was seinem Selbstbewußtsein entspricht und es im hohen Grade befriedigt. Vernünftiges Selbstbewußtsein und Naturtrieb

stehen bei ihm also in Übereinstimmung. Ganz anders dagegen beim Weibe! Sie ist im Geschlechtsverhältnis die leidende, sie sinkt zum Werkzeug herab. Das widerspricht ihrem Stolz und dem Selbstbewußtsein ihrer sittlichen Persönlichkeit. Aus diesem Gefühl des Wertes ihrer Person einerseits, und der Unwürdigkeit ihrer Lage andrerseits entspringt die weibliche Schamhaftigkeit, die in dieser Form der Mann nicht besitzt, die er vielmehr beim Weibe zu besiegen und zu durchbrechen genötigt ist und sich getrieben fühlt. Der Mann freit, das Weib wird gefreit; es freit nicht selbst, sogar die tierischen Weibchen thun es nicht. Es liegt in der Natur des unverdorbenen Weibes, nicht selbst zu suchen, sondern sich suchen zu lassen. Wo das Weib die schamhafte Zurückhaltung ihrer Natur durchbricht und den Freier spielt, stößt sie den echten Mann ab, der erobern, nicht erobert sein will. Da wird sie aus ihrem wahren Geleise gerückt, sie wird als Mannstolle sogar verrückt. „Rohe Männer", sagt Fichte, „prahlen sogar mit Ausübung der Wollust; aber bei der schrecklichsten Sittenlosigkeit, in welche das zweite Geschlecht manchmal versunken und dadurch das Verderben der Männer bei weitem übertroffen hat, hat man nie gehört, daß die Weiber dies gethan hätten; selbst die Prostituierte gesteht lieber, daß sie ihr schändliches Gewerbe aus Gewinnsucht, als daß sie es aus Wollust triebe." *) Übrigens steht es ja den Weibern frei, um die Männer zu werben — wenn sie es doch nicht thun, so hat dies den tieferen Grund in der aus dem Widerstreit von vernünftigem Selbstbewußtsein und Naturtrieb entspringenden Schamhaftigkeit. Und doch fordert der Naturtrieb seine Befriedigung, denn die Gattung muß erhalten werden. Seine Schamhaftigkeit kann das Weib ohne Reue nur in einer Form aufgeben und opfern — in der Liebe. „Bloßer Geschlechtstrieb", sagt Fichte,**) „sollte nie Liebe genannt werden; dies ist ein grober Mißbrauch, der darauf auszugehen scheint, alles Edle in der menschlichen Natur in Vergessenheit zu bringen .... Nur dem Weibe ist die Liebe, der edelste aller Naturtriebe, angeboren; nur durch dieses kommt er unter die Menschen..... Liebe ist

*) J. G. Fichte's sämtliche Werke. Berlin 1845. Bd. III. S. 309.
**) Ebenda, S. 310.

der innigste Vereinigungspunkt der Natur und der Vernunft .... sie ist sonach das Vortrefflichste unter allem Natürlichen." — „Im unverdorbenen Weibe äußert sich kein Geschlechtstrieb und wohnt kein Geschlechtstrieb, sondern nur Liebe; und diese Liebe ist der Naturtrieb des Weibes, einen Mann zu befriedigen. Es ist allerdings ein Trieb, der dringend seine Befriedigung heischt: aber diese seine Befriedigung ist nicht die sinnliche Befriedigung des Weibes, sondern die des Mannes; für das Weib ist es nur Befriedigung des Herzens. Ihr Bedürfnis ist nur das, zu lieben und geliebt zu sein. So nur erhält der Trieb, sich hinzugeben, den Charakter der Freiheit und Thätigkeit, den er haben mußte, um neben der Vernunft bestehen zu können"*). Aus Liebe giebt sich das Weib dem Manne hin; wahrhaft lieben kann sie nur einen einzigen, nur einmal; in ihm geht sie ganz und für immer auf; deshalb verliert sie auch ihren Namen und nimmt den des Mannes an. Für das Weib kann es kein größeres Elend geben, als wenn sie sich in dem Manne ihrer Wahl und Hingebung getäuscht sieht, wenn sie ihn nicht mehr als ihrer Liebe würdig, als den für sie allein Liebenswürdigen betrachten kann. Wie verhält sich nun der rechte Mann zu seinem Weibe? „Wie die sittliche Anlage in der Natur des Weibes sich durch Liebe, so äußert die sittliche Anlage in der Natur des Mannes sich durch Großmut", sagt Fichte.**) „Er will zuerst Herr sein; wer aber mit Zutrauen ihm sich hingiebt, gegen den entkleidet er sich aller seiner Gewalt." Da alle Ruhe und Zufriedenheit seiner Frau davon abhängt, daß sie ihn lieben könne, muß er sich ihr gegenüber achtungswürdig zu sein fortgesetzt bestreben. Alles verzeiht die Frau, nur nicht Niederträchtigkeit und Ehrlosigkeit, nur nicht Feigheit und Schwäche des Charakters. Deshalb will sie auch nicht, daß der Mann sich schwächlich ihr unterwerfe; sie achtet nur den Mann, dem sie sich mit vollem Vertrauen unterwerfen kann. Das dankt ihr der Mann dadurch, daß er ihre Wünsche ausspäht und sie zu den seinigen macht, während sie bemüht ist, den Willen des Mannes ohne Be-

---

*) Ebenda, S. 311.
**) Ebenda, S. 313.

fehl zu erfüllen. So entsteht „die eheliche Zärtlichkeit (Zartheit der Empfindungen und des Verhältnisses). Jeder Teil will seine Persönlichkeit aufgeben, damit die des anderen Teils allein herrsche; nur in der Zufriedenheit des anderen findet jeder die seinige; die Umtauschung der Herzen und der Willen wird vollkommen. Nur in Verbindung mit einem liebenden Weibe öffnet das männliche Herz sich der Liebe, der sich unbefangen hingebenden und im Gegenstande verlorenen Liebe; nur in der ehelichen Verbindung lernt das Weib Großmut, Aufopferung mit Bewußtsein und nach Begriffen: und so wird die Verbindung mit jedem Tage ihrer Ehe inniger." Nur in dem ehelichen Verhältnis „als der eigentlichsten, von der Natur geforderten Weise des erwachsenen Menschen von beiden Geschlechtern, zu existieren" entwickeln sich alle seine Anlagen; „außer demselben bleiben sehr viele, und gerade die merkwürdigsten Seiten der Menschheit unangebaut. . . . Der Mann, in welchem noch Großmut, das Weib, in welcher noch Schamhaftigkeit wohnt, sind jeder Veredelung fähig: aber sie sind auf dem geraden Wege zu allen Lastern, wenn der erste niederträchtig, die andere schamlos wird; wie dies auch die Erfahrung ohne Ausnahme bestätigt. Auch ist hier die Aufgabe gelöset: Wie kann man das Menschengeschlecht von Natur aus zur Tugend führen? Ich antworte: Lediglich dadurch, daß das natürliche Verhältnis zwischen beiden Geschlechtern wiederhergestellt werde. Es giebt keine sittliche Erziehung der Menschheit, außer von diesem Punkt aus".*) Die wahre Ehe kann nur die Einehe sein, die Ehe zwischen einem Manne und einem Weibe. Die Vielweiberei setzt bei den Männern die Meinung voraus, daß die Weiber nicht vernünftige Wesen, sondern bloße willenlose und rechtlose Werkzeuge für die Männer seien. Auch ist die echte eheliche Verbindung ihrer Natur nach unzertrennlich und ewig. Den Zustand der Menschen in einer sozialistischen Gesellschaft, in welcher die „freie Liebe", d. h. in Wahrheit nur der Geschlechtstrieb ohne jede persönliche Verbindlichkeit zwischen Mann und Frau herrschte, würde Fichte einfach einen viehischen nennen.

---

*) Ebenda, S. 315, 316.

Fichte, dieser kernige deutsche Mann, der eine der trefflichsten Frauen die seine nennen durfte, betrachtet die Ehe unter dem sittlichen Gesichtspunkt, wie sie sein soll; wie sie, wenn Liebe und Vernunft Mann und Frau leiten, auch sein kann, und wie sie in vielen Fällen auch wirklich ist. Die millionen mit einem Bankbruch endenden Ehen, welche nicht aus echter Liebe geschlossen und nicht mit vernünftigem Streben zum Frieden geführt werden, die, nur vom Rausche der Sinnlichkeit oder äußeren Verstandesrücksichten eingeleitet, naturgemäß eine ungünstige Schlußrechnung ergeben, sind kein Gegenbeweis gegen die Fichtesche Forderung, sowenig wie das Böse ein Gegenbeweis gegen die Notwendigkeit des Guten ist. Wollen wir aber die Nebenordnung beider Geschlechter, welche, wohlgemerkt, Gleichheit und Verschiedenheit, Ähnlichkeit und Gegensatz bedeutet, einwandsfrei beweisen, so dürfen wir uns nicht auf die sittlichen Gesetze berufen, welche ihre Erfüllung doch immer nur bei wenigen Menschen, und auch da nur annähernd, finden, sondern wir müssen auf die alle Menschen ausnahmslos jederzeit treibende Naturnotwendigkeit zurückgehen. Die Behauptung, daß das Weib dem Manne gleichwertig zur Seite stehe, kann auch nicht durch den Hinweis auf Einzelfälle erhärtet werden, denn im Einzelnen können tausend Weiber nicht so viel wert sein wie ein einziger Mann, umgekehrt aber auch tausend Männer oftmals nicht die Bedeutung einer einzigen Frau erreichen. Wir dürfen uns auch nicht auf die Auswüchse der Über- und Unkultur beziehen, um das Für oder Wider zu begründen, vielmehr ist der allein richtige Weg der, die Naturbestimmung des Weibes und des Mannes zu erkennen, die auch in aller Über- und Unkultur unveränderlich dieselbe bleibt. Die natürlichen Aufgaben, Zwecke und Triebe von Mann und Weib müssen wir mit einander vergleichen und ihren Wert gegen einander abmessen; daraus allein wird sich das Richtige ergeben, nämlich die Einsicht, daß nicht bloß aus sittlichen Gründen das Verhältnis von Mann und Weib das der Nebenordnung sein soll, vielmehr von Natur aus beide Geschlechter einander nebengeordnet sind, weshalb die Abweichung von dieser richtigen Stellung einen Verstoß nicht allein gegen die sittlichen, vielmehr gegen die Naturgesetze bedeutet und als unnatürlich zu verwerfen ist.

Die erste und hauptsächlichste natürliche Bestimmung beider Geschlechter bleibt unter allen Umständen die Erhaltung der Gattung, d. h. die Erzeugung, Ernährung, Beschützung und Erziehung neuer Wesen derselben Art. Ohne die Erhaltung der Gattung hat alles übrige, wie etwa geistige oder sittliche Kultur, keinen Sinn, denn diese Entwicklung findet ja nur in den Individuen statt; diese zu erschaffen und zu erhalten, ist also die notwendige Vorbedingung aller sonstigen kulturellen Thätigkeit. Die ewige und erste Naturbestimmung des Mannes ist daher Vater, die des Weibes Mutter sein. Daraus folgt alles übrige: Verschiedenheit und Gleichheit, Gegensatz und Ähnlichkeit der Geschlechter. Vater sein heißt erstens erzeugen: Neues ins Leben rufen; zweitens aber auch die Erhaltung des neuen Lebens ermöglichen: beschützen und ernähren. Mutter sein heißt erstens empfangen, zweitens aber auch das Empfangene bilden, das Kind pflegen, aufziehen und erziehen. Des Mannes Thätigkeit geht nach außen auf den Kampf ums Dasein, auf das Erstreben und Erraffen des zum Leben Notwendigen. Des Weibes Thätigkeit geht nach innen vom Manne beschützt und gesichert, muß sie das Kind pflegen und entwickeln, in ihrem eigenen Leibe, an ihrer Brust, auf ihrem Schoß, in der Wiege, im Hause. Ihr Leben muß also in größerer Ruhe verfließen, denn nur in der Ruhe gedeiht ihr Kind. Demgemäß ist auch ihr Körper zarter, kleiner, weicher; die runden Formen und das Nervensystem herrschen vor; Empfindung, Gefühle und Affekte sind leichter erregbar, schlagen aber auch launisch rascher ins Gegenteil um. Die schmale Brust mit dem geringeren Atmungsbedürfnis und das breite Becken weisen beide auf größere Seßhaftigkeit hin, während die unruhigere Beweglichkeit und die größere Stärke des Mannes in den eckig muskulösen und knochigen Gliedern, der breiten Brust mit der tieferen Atmung und den schmalen Hüften ihren charakteristischen Ausdruck finden. Die Richtung der Frau auf das Innere und Ruhige zeigt sich vor allem auch darin, daß sie mehr an die Natur und zumal an ihre eigene Natur gebunden und daher unfreier als der Mann ist. Sie unterliegt jeden Monat einem Vorgange, dem der Mann nicht unterworfen ist; neun Monate bindet sie die Schwangerschaft, Tage und Wochen die Folgen der

Geburt, Jahre das Säugen und Aufziehen des hülflosen Kindes. Eines können Weiber daher nie werden: Soldaten, oder sie müßten ihre weibliche Natur völlig ändern; sie müßten aufhören, Weiber zu sein. Überall da, wo es im thätigen Kampfe etwas Neues zu erschaffen und zu begründen gilt, hat von jeher der Mann das Banner geführt; er entdeckt, erfindet und regiert; Wissenschaft, Kunst und Technik sind seine Schöpfungen; Regierung und Gesetzgebung ruhen auf seinen Schultern; die Religionen sind von ihm gestiftet, kurz er ist der eigentliche Träger und Bahnbrecher alles Kulturfortschrittes von jeher gewesen und wird es auch immer bleiben. Des Weibes Bestimmung aber ist, das vom Mann Geschaffene, zu erhalten und zu pflegen. Man erhält nur durch die peinlichste Sorgfalt für das Einzelne, durch die liebevollste Aufmerksamkeit für das Kleinste und Individuelle — und eben diese Pflege des Individuellen ist das eigentlichste Thema des weiblichen Lebens, darauf richtet sich der Sinn der Frau, daraus erklärt sich all ihr Thun und Treiben. Alles das liegt in ihrer Naturbestimmung, Mutter zu sein, begründet. Denn Mutter sein, heißt ein neues Individuum entwickeln und pflegen. Jedes Individuum ist eine kleine, aber unendlich reiche und vielfache Welt für sich. Das Individuelle pflegen heißt sich in diese kleine, reiche Welt mit Liebe versenken, jede Einzelheit mit Sorgfalt hüten und mit nie erlahmender Geduld entwickeln, es heißt *im Kleinen groß sein*. Das kann aber nur das Weib, und eben darin besteht seine Größe. Ein Individuum pflegen heißt nichts anderes, als ein Individuum lieben. Liebe ist das Grundwesen des Weibes, Liebe ist ihre innere Erhabenheit und Schönheit, das *Individuelle lieben* ist die Naturbestimmung ihrer Seele, und hierin übertrifft das Weib den Mann schlechthin. Daher ist die Frau die geborene Pflegerin des Kindes, des Mannes, der Kranken. Daher ist sie ausgezeichnet durch den Ordnungs- und Schönheitssinn, mit dem sie Haus und Heim, Geräte und Kleidung erhält und schmückt. Sie konserviert nicht bloß die Sachen, sie ist konservativ dem neuerungssüchtigen Manne gegenüber auch in Beziehung auf Sitten und Gebräuche, Herkommen und Glauben; fest hängt sie am Alten, an Haus und Hof, an Stadt und Land, an König und Religion. Weil das Weib

den feinen Sinn für das Einzelne hat, sieht es aber an einem Neuen, welches ihm entgegentritt, auch dessen Vorzüge viel rascher, als der zu sehr mit sich und seinen Interessen selbstsüchtig beschäftigte Mann. Daher schickt sich die Frau, wenn es einmal sein muß, viel geschmeidiger in eine neue Lebenslage und in fremde Sitten, wie sie sich auch eine fremde Sprache geläufiger aneignet, als der fast immer nur übersetzende Mann. Mit der Feinfühligkeit für das Individuelle weiß die Frau schnell jede Persönlichkeit in ihren Eigentümlichkeiten zu begreifen, ihre Schwächen zu schonen und sie angemessen zu behandeln. Dieser gesellschaftliche Takt macht die Frauen zu trefflichen Diplomatinnen, welche Mißstimmungen klug zu heben und auszugleichen, aber auch mit Bitten und Schmeicheln ihre eigenen Zwecke listig zu erreichen wissen. Die Richtung auf das Individuelle bestimmt auch die eigentümliche Geistesart des Weibes, die von der des Mannes sehr verschieden ist. Das männliche Denken unterscheidet und zerlegt in Teile. Dies Zergliedern ist so recht die Sache des männlichen Verstandes, der sich alles zum klaren Bewußtsein erheben und sich überall die Antwort auf das Warum geben will. Ein Individuum ist aber ein lebendiges Ganzes. Ein Ganzes als Gesamtheit kann nur angeschaut, kann nur im Gefühl erfaßt werden. Auf das ganze Individuum geht stets des Weibes Urteil; deshalb urteilt es notwendig aus dem Gefühl und schaut oftmals mit bewunderungswürdiger Sicherheit das Richtige, wo der Mann noch zweifelnd zwischen verschiedenen Erwägungen hin und her schwankt. Die hellseherische und prophetische Gabe der Frauen ist mit Recht von jeher gepriesen worden, und oftmals wiegt das Gefühlsurteil einer edlen Frau schwerer, als die logischen Begründungen vieler Männer. „Ich weiß nicht, warum es so ist, aber es ist so," das ist die Form des weiblichen Urteils. Oder wie Shakespeare die Lucetta in den beiden „Veronesern" sagen läßt:

„Kein andrer ist's als eines Weibes Grund;
Es scheint mir so, nur weil es mir so scheint."

Oder wie Schiller sagt:

Männer richten nach Gründen, des Weibes Urteil ist seine Liebe;
wo es nicht liebt, hat schon gerichtet das Weib.

oder

> Frauen, richtet mir nie des Mannes einzelne Thaten;
> Aber über den Mann sprechet das richtende Wort!

Von hier aus entscheidet sich auch das Verhältnis der Frau zur Wissenschaft. Die rein theoretisch-abstrakten, zergliedernden Wissenschaften, besonders die, welche es nur mit der Form der Dinge zu thun haben, wie Logik und Grammatik, Mathematik und Mechanik, entsprechen dem weiblichen Geiste nicht und werden auch nur wenige Frauen ausnahmsweise anziehen. Anders verhält es sich mit den Wissenschaften, die einen anschaulichen Inhalt behandeln, wie Botanik, Chemie und die Naturwissenschaften überhaupt, oder sich auf die Praxis des Lebens beziehen, wie Pädagogik, Rechtslehre oder Sprachkenntnis, oder beides in sich vereinigen, wie die Medizin. Bei diesen ist gar kein Grund abzusehen, warum befähigte Frauen in ihnen nicht Tüchtiges leisten sollten; denn mit dem Märchen von der geringeren Entwicklungsfähigkeit des weiblichen Gehirns sollte man nachgerade aufgeräumt haben. Wenn auch das absolut höchste Gehirngewicht allein bei Männern gefunden ist, so übertreffen doch fraglos zahlreiche Frauen zahllose Männer sowohl an Gehirngewicht als an Geistigkeit. Außerdem entscheidet niemals bloß die Menge des Gehirns, sondern vielmehr und vor allem die innere Durchbildung der einzelnen Teile, sodaß selbst ein kleineres und leichteres Gehirn an wirkender Kraft ein schwereres und größeres weit hinter sich lassen kann.*)

In der Kunst gilt der logisch zergliedernde Verstand wenig, alles dagegen die gefühlsmäßige Anschauungskraft, welche sich in ihren höchsten Graden zum Genie steigert. Die größten Architekten, Bildhauer, Maler, Komponisten, epischen und dramatischen Dichter waren Männer. Das künstlerische Schaffen in seinen erhabensten Äußerungen scheint dem Weibe also versagt zu sein. Wo sich aber des Weibes Talent für das Individuelle bethätigen kann, wo sie Individuen und Individuelles darzustellen vermag, da leistet sie Vor-

*) S. meine „Vergleichende Seelenkunde!“ Bd. I. Erstes Buch: Nervensystem und Seele oder allgemeine Grundzüge der physiologischen Psychologie, S. 85. (Leipzig 1892. Ernst Günthers Verlag)

zügliches im Gebiete der Kunst; auch hier ist es groß im kleinen. Nicht bloß gelingen der Frau Handarbeiten, Blumenmalereien und Porträts, sie hat vor allem auch das Zeug zur Schauspielkunst, deren Aufgabe die Darstellung der Individualität ist. Alle Eigentümlichkeiten einer Person erspäht und schildert sie bis ins kleinste fast unübertrefflich im Gespräche, Briefe, Tagebuch, in Denkwürdigkeiten und Familienromanen; tief und innig strömt sie ihr Gefühl im lyrischen Gedicht oder als reproduzierende Musikerin im Gesang und Spiel eines Instrumentes aus. In der Innigkeit ihres Gefühles wurzelt auch ihre Religiosität. Frauen haben zwar keine Religionen gestiftet, sind aber oft genug für sie in den Märtyrertod gegangen.

Der Wille des Mannes steht unter dem Einfluß seiner selbstsüchtigen Interessen und Zwecke und wird deshalb oftmals hart und starr. Des Weibes Wille steht unter der Herrschaft des Gefühls. Im Gemüte der Frau herrschen daher alle weicheren und zarteren Regungen vor: Zärtlichkeit, Wohlwollen, Hingebung, Aufopferungsfähigkeit, Selbstlosigkeit; — Ursprung und letztes Ziel ist und bleibt hier immer die Liebe.

„Streng und stolz, sich selbst genügend,
Kennt des Mannes kalte Brust,
Herzlich an ein Herz sich schmiegend,
Nicht der Liebe Götterlust,
Kennet nicht den Tausch der Seelen,
Nicht in Thränen schmilzt er hin;
Selbst des Lebens Kämpfe stählen
Härter seinen harten Sinn.

Aber wie, leise vom Zephyr erschüttert,
Schnell die äolische Harfe erzittert,
Also die fühlende Seele der Frau.
Zärtlich geängstigt vom Bilde der Qualen,
Wallet der liebende Busen, es strahlen
Perlend die Augen vom himmlischen Thau"

(Schillers „Würde der Frauen".

Ein Individuum lieben und pflegen — diese innerste Bestimmung des Weibes erfüllt es am vollendetsten in seiner naturgemäßen und zugleich schönsten und erhabensten Thätigkeit: im

Muttersein; hier erst erreicht das Weib seine höchste Befriedigung, hier erst die endgültige Entfaltung seiner Anlagen. Genie kommt vom Stamme gen = erzeugen, hervorbringen. Indem das Weib ein neues Wesen hervorbringt, ist sie Genie, denn hier ist sie wahrhaft schöpferische Künstlerin. Was sind alle toten Bildsäulen von Marmor oder von Erz gegen das eine lebendige Kunstwerk Goethe, welches die Frau Rat der Welt schenkte! Das geniale Urwesen der Welt wirkt hier im Weibe das Größte und Höchste, was es überhaupt zu erschaffen vermag. Das Drängen des Weibes nach der Ehe ist daher naturgemäß und richtig. Die Ehe ist die Erlösung des Weibes von dem größten Übel, welches sie betreffen kann, nämlich dem, nicht Mutter zu werden. Auch unverheiratete Mädchen können selbstverständlich tüchtige, nützliche und gute Menschen sein, sie können in sich Talente aller Art zum Heile ihrer Mitmenschen entwickeln und eine bewunderungswürdige Hingebung und Aufopferung für große Zwecke zeigen, sie können also unsere höchste Achtung und Verehrung verdienen; aber eines ist gleichwohl sicher: Der volle Lebensinhalt ist ihnen verschlossen, weil sie weder den Mann, noch das Kind in der innigsten Beziehung zu sich kennen gelernt haben. Notwendig müssen in ihnen alle die Gefühle und Erkenntnisse brach liegen und unentwickelt bleiben, welche aus jenen Beziehungen entspringen und welche erst wie ein weicher Frühlingsregen alle Knospen des weiblichen Wesens zum Erblühen bringen. Das alternde Mädchen ist deshalb ebenso unbefriedigt in sich, wie beklagenswert; es hat nichts Geringeres als seinen Beruf verfehlt. Auch der alte Junggesell ist kein voll entwickelter Mensch, daher seine Grillen und Schrullen. Mann und Weib werden ganze Menschen erst durch die Ehe. Hier erziehen sie sich gegenseitig, hier stehen sie völlig ebenbürtig nebeneinander. Wenn Pallas Athene aus dem Haupte des Zeus hervorgeht oder Eva aus Adams Rippe geformt wird, so bekundet sich in dieser Schöpfung aus und nach dem Manne die Anschauung, daß das Weib dem Manne untergeordnet sei. Aber nach dem christlichen Glauben gebiert die Mutter den Weltheiland als ihren Sohn. Er ist zwar Schöpfer und Erlöser, sie aber ist seine Mutter. So gilt hier Michelets schönes Wort: „Sie schafft den Schöpfer, so kann der Schöpfer nicht über ihr sein.“ In

dem Mutterweibe und dem Sohnmanne ist hier die volle Gleichberechtigung beider Geschlechter ausgedrückt, und nun erst läßt sich die Frage nach ihrer Rangstellung richtig beantworten. Wir dürfen nicht sagen, das Weib könne genau dasselbe leisten wie der Mann; das wäre ganz falsch, denn die Naturbestimmung des Weibes ist eine andere als die des Mannes. Aber auch der Mann vermag nicht dasselbe zu leisten wie die Frau. Beider Aufgaben und Leistungen sind ihrer Natur nach grundverschieden, aber sie sind von gleichem Werte für die Gesamtentwicklung der Menschheit. Eine Fülle von Kulturaufgaben müssen gelöst werden. An diesen Aufgaben arbeiten gemeinsam beide Geschlechter, und die Lösung gelingt nur der gemeinsamen Arbeit. Des Mannes Bestimmung weist nach außen, auf die weite Welt mit ihren Kämpfen und Mühen, des Weibes Zwecke nach innen, auf das Haus, die Familie und ihre Sorgen. Aber des Weibes Aufgaben, das Muttersein, die Pflege des heranwachsenden Geschlechtes in Haus und Familie mit allem, was tausendfach daran hängt, so sehr sie sich, verglichen mit dem geräuschvolleren öffentlichen Treiben des Mannes, in die Stille zurückziehen, sind für die Gesamtentwicklung ebenso notwendig, wie die des Mannes, denn ohne gute Mütter, ohne die vorzugsweise in der Mutter begründete Familie, ohne das unter ihrer Leitung körperlich und geistig gesund gedeihende neue Geschlecht giebt es keine guten Söhne und Töchter, keine zukünftigen tüchtigen Männer und Frauen und damit überhaupt keine sichere und gehaltvolle Kultur mehr. Wo die Weiber anfangen, ihre Mutterschaft zu vergessen, und die Mütter anfangen, schlecht zu werden, geht ein Volk unfehlbar zugrunde. Auch sind die Aufgaben der Mütter ebenso mühevoll und großartig, als die der Männer; im Kindbett setzt die Frau ihr Leben ebenso todesmutig ein, wie der Mann auf dem Schlachtfelde; in der Pflege des Kindes erduldet sie Nachtwachen nnd Krankheitsgefahren ohne Angst und Murren, wie der tapferste Krieger. Und vor allem — diese Aufgaben können nur vom Weibe gelöst werden; ganz untauglich erweist sich ihnen gegenüber der ungeduldige Mann. Er kann nicht Mutter sein, das Wort drückt alles mit einem Schlage aus.

„Tausend Männer verbunden ertrügen nicht diese Beschwerden,
Und sie sollen es nicht, doch sollen sie dankbar es einsehn,“

heißt es in „Hermann und Dorothea“. So steht hinsichtlich der Leistungsfähigkeit in vielen Punkten der Mann unter dem Weibe, wie in anderen wieder das Weib unter dem Manne — die Gesamtrechnung aber auf beiden Seiten gleicht sich völlig aus.

Erst wenn man sowohl das gleichwertige Wesen von Mann und Frau, als auch die unverrückbare Verschiedenheit ihrer Naturbestimmung richtig erkannt hat, läßt sich die Frage der Reform des weiblichen Unterrichts durchschlagend und befriedigend lösen. Zunächst erscheint es als ganz falsch, die Unterrichtsstoffe der Knaben und Jünglinge ohne weiteres auf Mädchen und Jungfrauen übertragen zu wollen, wie es die allgemeine geschichtliche Entwicklung der Mädchenschulen aus und nach den Knabenschulen fälschlich mit sich gebracht hat. Alles, was in keiner Beziehung zu den Aufgaben der zukünftigen Frau und Mutter steht, wie z. B. höhere Mathematik und formale Logik, muß von dem allgemeinen und erziehenden Unterricht der Mädchen einfach ausgeschlossen bleiben; alles dagegen, was mit ihren zukünftigen Aufgaben zusammenhängt und besonders was ihren Charakter und Gemüt bildet, muß in anschaulichster Weise gelehrt werden. Bildung fordern wir für die Mädchen, nicht Gelehrsamkeit. Gebildete Frauen sollten die Regel, gelehrte Frauen, wie ja auch die gelehrten Männer, nur die wenigen Ausnahmen sein. Hat ein Mädchen wirklich Begabung und Lust, auf irgend einem Gebiete eine Gelehrte zu werden, so wollen wir ihr kein Hindernis in den Weg legen, wenn sie im Interesse ihrer Gelehrsamkeit manche schöne Blüte und Freude des weiblichen Lebens zu opfern einmal fest entschlossen ist, aber die Gelehrsamkeit gehört nicht in den allgemeinen erziehenden Unterricht der Mädchen, sondern nur zum Spezialistentum dieses oder jenes Blaustrumpfes nach der Vollendung der allgemeinen Erziehung. Auch ist Bildung mehr als Gelehrsamkeit. Bildung umspannt den ganzen Menschen, Gelehrsamkeit stets nur einen Teil. Ein in irgend einem Fache Gelehrter kann gleichwohl ein sehr ungebildeter Mensch sein, umgekehrt braucht ein Gebildeter nicht gelehrt zu sein. Es giebt viele wahrhaft feingebildete Frauen, die Gott

sei Dank! von der Gedankenblässe der Gelehrsamkeit nicht angekränkelt sind. Man hüte sich doch, das Gehirn der Mädchen mit wüsten Massen von gelehrten Dingen anzufüllen; es gereicht ihnen nur zum Fluche. Hier ist es Pflicht, unverhüllt zu sprechen. Gehirn und Gebärmutter stehen in umgekehrtem Verhältnisse zu einander. Die Kraft, welche das angestrengte Gehirn in Übermaß verbraucht, wird den Organen der Mutterschaft entzogen; sie leiden, und damit der ganze weibliche Körper; die beklagenswerte Folge ist die Geburt elender, untauglicher Kinder, was dem Interesse der Gattung widerspricht, und woran ein Volk zu Grunde geht. Auch die Männer schätzen unbewußt und in dem ganz richtigen Naturinstinkt, daß davon vor allem die Erhaltung der Gattung abhänge, an den Mädchen zuerst Gesundheit und Schönheit, welche die größte Anziehungskraft ausüben; darauf, in durchaus entsprechender Würdigung des wahrhaft Wertvollen, Herz und Gemüt und sittliche Eigenschaften, zuletzt erst und am wenigsten, da sie diese selbst genügend besitzen, Gelehrsamkeit und wissenschaftliche Talente. So liegt es auch im Interesse des Mädchens und ihres Naturzwecks der Ehe, ihre Gesundheit und Schönheit nicht durch geistige Überanstrengungen zu untergraben und die Wärme und Natürlichkeit ihres Herzens nicht durch gelehrte Spitzfindigkeiten zu erkälten und zu vergiften. Wir fordern Bildung für die Frauen. Daß diese auf einer wissenschaftlichen Grundlage ruht, ist selbstverständlich — die wissenschaftliche Grundlage der allgemeinen Bildung bedarf aber nicht des gelehrten Apparates, durch welchen die Ergebnisse der Wissenschaft gewonnen werden, sondern nur dieser Ergebnisse selbst. Schmücken wir doch auch unser Heim mit den Erzeugnissen des Kunstgewerbes, aber nicht mit den Maschinen und Chemikalien, durch welche jene Kunstgebilde hergestellt wurden. So berührt sich die Bildung der Mädchen insofern naturgemäß auch mit den Wissenschaften; aber nur mit den Wissenschaften soll sie in Berührung treten, welche in wirklicher Beziehung zu den natürlichen und kulturellen Aufgaben des Weibes stehen.

Unter diesen Gesichtspunkten unterscheiden wir, wenn wir von dem formalen Elementarunterricht im Lesen, Schreiben und Rechnen absehen, vier Hauptgruppen von Lehrfächern für die höhere

Bildung des Mädchens: erstens die Gruppe der charakter- und gemütsbildenden Unterrichtsfächer (Religion, Geschichte im Zusammenhang mit der Geographie, Poesie, Kunst), zweitens die Gruppe der Lehrfächer des Umgangs (neuere Sprachen), drittens die Unterrichtsfächer des Haushalts oder die Haushaltungswissenschaften (Elemente der Volkswirtschaft, der Naturwissenschaften, besonders der Chemie und Physik, soweit sie für die Praxis des Hauses wichtig sind, nicht am wenigsten aber auch Theorie und Praxis der Kochkunde), viertens die Mutterwissenschaften, worunter wir die Kenntnis der Hauptgesetze der körperlichen und geistigen Entwicklung des Menschen nebst ihrer praktischen Anwendung verstehen, also einerseits Elemente der Anatomie und Physiologie und praktische Heilkunde, andererseits Psychologie (zumal des Kindes) und Pädagogik. Bei all diesen Unterrichtsfächern darf nicht das bloße Kennen genügen, sondern das Hauptgewicht ist auf das Können zu legen. Fertigkeit in den Künsten, Geläufigkeit in Sprachen, Geschicklichkeit im Kochen, Genauigkeit in der Führung des Wirtschaftsbuches, Fähigkeit, eine Wunde zu verbinden, ein gesundes Kind zu ernähren, ein krankes zu pflegen, richtige Methode, ein Kind im Lernen zu unterstützen oder eine Anzahl Kinder im Sinne der Ordnung zu beschäftigen u. s. w. — kurz, auf die wirkliche Praxis kommt es hier an; alle theoretischen Erörterungen müssen fortgesetzt von praktischen Übungen begleitet sein und in ihnen ihre Bestätigung finden. Ich denke, eine solche weibliche Bildung kann sich an Tiefe, Inhalt und Umfang getrost jeder männlichen zur Seite stellen. Sie würdigt nicht das Weib herab, sondern stellt große Anforderungen an ihre geistigen Fähigkeiten, und hat vor allem den Vorzug, sich den weiblichen Lebenszwecken genau anzupassen, das Mädchen im Innersten zu interessieren und zu befriedigen und ihm eine wahrhaft nützliche und doch ganz ideale Vorbereitung auf den Lebensweg mitzugeben. Das Mädchen, welches diesen Bildungsgang durchgemacht hat, braucht auch nicht zu verzagen, wenn es sich nicht verheiratet. Seine Schulung befähigt es für eine ganze Reihe von Lebensberufen, die es nun ergreifen kann; sie kann Erzieherin, Lehrerin, Krankenpflegerin, Buchhalterin, Kassiererin, Künstlerin werden. Ent-

deckt sie dann noch in sich eine ganz besondere Anlage zu einem sonst als männlich geltenden Beruf, so mögen ihr die dazu nötigen Studien unverschlossen bleiben, sie mag Ärztin oder Advokat werden, sie mag Philologie, Mathematik oder Philosophie studieren. Wie bei den Männern werden es auch bei den Mädchen immer nur wenige sein, welche sich einem solchen höheren Gelehrtensonderfach zuwenden; es ist, wenn nur jener eben vorgeschlagene Bildungsgang den Mädchen geöffnet wird, gar nicht zu fürchten, daß sich viele über ihn hinaussehnen werden, weil sie in ihm die vollste Befriedigung finden; — die es aber wagen wollen, mit den Männern auf dem Gebiete des öffentlichen Lebens oder der Gelehrsamkeit in Wettkampf zu treten, möge man gewähren lassen; auf irgend welche höfliche Bevorzugung wegen ihres Geschlechtes dürfen sie dabei allerdings nicht rechnen; wollen sie wie Männer sein, werden sie sich auch als solche behandeln lassen müssen.

Wie die Lehrstoffe, so muß aber auch die Lehrmethode für das männliche und weibliche Geschlecht eine verschiedene sein. Auch sie muß sich den weiblichen Eigentümlichkeiten anpassen. Mädchen entwickeln sich rascher als Knaben. Das sechsjährige Mädchen ist geistig so reif, wie der siebenjährige Knabe, das zwölfjährige wie der vierzehnjährige. So können Mädchen rascher unterrichtet werden, weil sie rascher fassen. Vor allem ist aber die intuitive und konkrete Geistesart des Mädchens zu berücksichtigen, welche auf das Anschauliche und Individuelle geht und mit bewunderungswürdiger Leichtigkeit das Tiefste begreift, wenn es seinem Gefühle nahegerückt wird. Anschauliche Individuen, nicht abstrakte Allgemeinbegriffe muß der Mädchenunterricht überall, z. B. in der Religion und Moral, Geschichte und Naturwissenschaft, überliefern, dann tritt der Erfolg im Schwersten leicht hervor. Da des Weibes Wesen in der Liebe wurzelt, so muß auch der Unterricht stets die sympathischen Gefühle im Mädchen erwecken und pflegen, mit anderen Worten, er muß noch weit mehr als bei Knaben auf Charakter- und Gemüts-, denn auf bloße, nüchterne Verstandesbildung ausgehen. Auch für das höhere Studium des Weibes ist seine verschiedene Geistesart maßgebend und fordert besondere Methoden. Ganz abgesehen von Schicklichkeitsgründen, die indes bei dem unendlichen

Werte der Erhaltung der echten weiblichen Schamhaftigkeit schwer wiegen und auf dasselbe Ziel hindrängen, halte ich es daher für durchaus notwendig, besondere Hochschulen für das weibliche Geschlecht zu gründen, wenn man ihm, wie ich es fordere, das höhere Studium gestatten will.

Wir sind zu dem vernünftig denkende Männer und Frauen gewiß gleichmäßig befriedigenden Ergebnisse gelangt, daß die Lösung der großen Kulturaufgaben nur der gemeinsamen, aber verschiedenen Arbeit beider von Natur zu Verschiedenem bestimmten, aber gleichwertigen Geschlechter gelingt. Unter diesem Gesichtspunkt allein läßt sich auch das sog. Emancipationsstreben der Frauen sachgemäß und bündig beurteilen. Jede Emancipation ist durchaus falsch und gewährt in ihren zigarrenrauchenden und alle Schamhaftigkeit vergessenden Vertreterinnen einen trostlosen Anblick, weil sie die von der Natur gesetzten Grenzen des Geschlechtsunterschiedes verrücken, rein männliche Aufgaben dem dafür zu schwachen Weibe übertragen und aus dem Weibe einen unnatürlichen Mann machen will. Solche Hosenemancipation ist auch noch immer an den festen Satzungen der Natur kläglich gescheitert. Die richtige Emancipation, welche in mir den wärmsten Fürsprecher findet, ist aber die, welche innerhalb der natürlichen Grenzen die weiblichen Anlagen möglichst ungehindert zu entwickeln strebt. Wie weit innerhalb dieser Grenzen das weibliche Geschlecht im allgemeinen bildungsfähig sei, läßt sich gar nicht von vornherein bestimmen. Einzelne hochbegabte Frauen und ihre trefflichen geistigen Leistungen beweisen, daß die Grenzen der weiblichen Bildungsfähigkeit viel weiter gezogen sind, als es dem vorurteilsvollen Philister, der durch solche Frauen in seiner Nichtigkeit beschämt wird, lieb ist. Die Erfahrung wird noch vieles zu Gunsten der weiblichen Anlagen lehren, wie sie schon einiges auch zu ihren Ungunsten dargethan hat. Nur eines muß man thun, damit die Erfahrung sich bewähren könne: man muß dem weiblichen Geschlechte die Bahn frei lassen! Leider sind uns Deutschen in dieser Beziehung andere Völker bereits beschämend vorangegangen. Wir sollten mit einem kräftigen Bahn frei! uns bemühen, das Versäumte nachzuholen, und durch die Trefflichkeit eines neuen weib-

lichen Schul- und Hochschulbildungsganges jene anderen nunmehr hinter uns zurücklassen. Es verrät feige Männer, die aus Angst vor dem Wettbewerb sich scheuen, dem weiblichen Geschlechte die Schranken zu öffnen. Je trefflicher die Mädchen werden, um so trefflichere Mütter werden sie sein. Will die Jungfrau Latein lernen, warum wollen wir es ihr verbieten? Besser sie lernt Latein, als sie verträumt die Zeit in der Narkose schlechter Romane! Wie manche Mutter hat schon die Hülflosigkeit ihres Jungen und ihre eigene gegenüber seinen lateinischen Aufgaben beseufzt und sich gewünscht, sie hätte auch Latein gelernt, um ihrem Sohne helfen zu können! Also Bahn frei, Bahn frei! muß das Losungswort sein.

Der berühmte englische Anatom und Naturforscher Huxley sagt in einem Aufsatz „Schwarze und weiße Emancipation“ trefflich Folgendes:*)

„Warum sollen wir nicht liebliche Mädchen als Doktorinnen haben? Sie werden bei ein wenig Weisheit nicht weniger lieblich sein; und das „goldene Haar“ wird sich nicht weniger anmutig deshalb auf dem Haupte locken, weil Gehirn darin ist. Ja, wenn offenbare, in der körperlichen Natur des Weibes liegende Schwierigkeiten überwunden werden können, so lasse man die Frauen, welche Neigung dazu fühlen, in die Arena des Lebens hinabsteigen als kühne Kämpferinnen mit mutiger Stirn im offenen Gefecht. Man lasse sie, wenn es ihnen gefällt, Kaufleute, Anwälte, Politiker werden. Sie mögen freies Feld haben, aber sie mögen auch das verstehen, was notwendig dazu gehört: daß keine weitere Bevorzugung ihrer wartet, allein die Natur möge hoch über den Schranken zu Gericht sitzen und den Streit entscheiden. Und das Ergebnis? Wir unsrerseits, so abgeneigt wir Prophezeiungen sind, glauben, daß es andere Emancipationen zur Folge haben werde: Die Frauen werden ihren Platz finden, aber es wird weder der sein, auf welchem sie gestanden haben, noch der, zu welchem manche

---

*) Huxley, Reden und Aufsätze, übersetzt vom Verfasser. Berlin 1877. S. 24.

von ihnen emporstreben. Das alte Gesetz der Natur in Beziehung auf die Verschiedenheit von Mann und Weib wird nicht abgeschafft werden, und in der Dynastie wird kein Wechsel eintreten. Die breite Brust, das massige Gehirn, die starken Muskeln und kräftigen Gestalten der besten Männer werden die Schlacht gewinnen, wenn immer sie es der Mühe für wert halten, mit den besten Weibern um den Lebenspreis zu kämpfen. Und das Schlimme dabei ist, daß gerade die Verbesserung der Frauen ihre Aussichten verschlechtern wird. Denn — die besseren Mütter werden besseren Söhnen das Leben schenken, und so wird der Vorsprung, der von dem weiblichen Geschlecht gewonnen ist, in der nächsten Generation wieder auf das männliche übertragen werden."

Die Individualität muß in der Erziehung gepflegt werden. Dabei sind aber nicht bloß die Unterschiede des Geschlechts, sondern ebensosehr auch die Unterschiede der Völker zu berücksichtigen. Nicht bloß der einzelne Mensch, auch jedes Volk hat seine besondere Individualität. Volksindividualität ist Nationalität. Eigentümlich ist der Geist des deutschen, eigentümlich der Geist des französischen Volkes. Und wie der Geist des einzelnen, so hat auch der Volksgeist sein Recht, und jede Erziehung muß daher volksindividuell verfahren. Urnational sei jede Erziehung und jeder Unterricht! Ein Kind unseres Volkes im Geist eines fremden Volkes erziehen, heißt es aus unserem Volke ausstoßen. Es giebt keine größere Sünde gegen den Eigenstamm. Deutsche Kinder sollen deutsch erzogen werden. Franzosen und Engländer mögen ihre Kinder französisch und englisch erziehen — sie haben dazu dasselbe gute Recht, wie der Deutsche die heiligste Pflicht hat, seine Kinder urdeutsch zu Deutschen zu erziehen. Ein pädagogischer Frevel ist es, die Phantasie unserer Kinder zuerst mit den Sagen der alten Griechen und Römer anzufüllen, während es doch die deutschen Sagen mit der Muttermilch einsaugen sollte. Ein Verbrechen am Volksgeist ist es, eine oder mehrere fremde Sprachen dem Kinde einzuimpfen, bevor seine Muttersprache ihm in Fleisch und Blut übergegangen ist. Die Sprache ist nichts Äußerliches; jede Sprache hat ihren eigenen Geist, ihre besondere Art, die Dinge zu betrachten

und über sie zu denken; Sprache ist der innerste Ausdruck des Volksgeistes. Mit einer fremden Sprache saugt das Kind einen fremden Geist ein; mit mehreren mehrere fremde Geister, die sich im Innern des Kindes bekriegen, den Geist des Kindes zu einer nicht einheitlich verschmolzenen Mischung verschiedenster Anschauungs- und Denkweisen machen, also die kernige und urwüchsige Entfaltung seiner eigenen Individualität verhindern. Viele Menschen, die von Kindheit an mehrere Sprachen geredet haben, wissen nicht recht, wohin sie eigentlich gehören; sie haben keine eigentliche Muttersprache und damit auch kein sicheres Vaterland und kein treues Vaterlandsgefühl. Die Pflege der Muttersprache muß das A und O alles Sprachunterrichts sein und immerfort bleiben. Wenn die Deutschen im allgemeinen ihre Sprache schlecht sprechen und schreiben, so kommt es daher, daß sie eher und mehr lateinisch und griechisch, als deutsch lernen. Daß der Schulknabe sich die lateinische Grammatik einprägen muß, ehe er noch die deutsche kennt, hat die üble Folge, daß er zuletzt einen Stil schreibt, der weder lateinisch, noch deutsch, sondern ein Zwitterding und eine Mißgeburt ist. Leute, die mit fremden Sprachen in ihrer Kindheit nicht gequält sind, pflegen im allgemeinen ein besseres und fließenderes Deutsch zu schreiben. Es muß endlich dazu kommen, daß auch in unseren Gymnasien die deutsche Muttersprache den Hauptgegenstand und eigentlichen Mittelpunkt des Sprachunterrichts bildet, und der größte Stolz und Ruhm des Schülers nicht darin besteht, aus ciceronianischen Phrasen ein lateinisches Satzgeflicke mühsam zustande zu bringen, sondern leicht und frei deutsch zu reden und zu schreiben. Der deutsche Aufsatz sollte den höchsten Gipfel aller sprachunterrichtlichen Bestrebungen in unseren Schulen bilden. Es ist daher völlig berechtigt, gegen den Mißbrauch der Fremdwörter zu Felde zu ziehen. Was hilft es den Kindern, die nicht Botaniker werden wollen, sich die nüchternen und farblosen lateinischen Pflanzenbenennungen des Linnéschen Systems einzuprägen! Sinnvoll und dichterisch klingen die deutschen Pflanzennamen, die von einer hervorstechenden Eigentümlichkeit des Gewächses hergeleitet sind, die blaue Glockenblume, das Schneeglöckchen, der Himmelsschlüssel, an Herz und Gemüt des Kindes; sie regen die Einbildungskraft an

und knüpfen unvergeßlich ein inniges Band zwischen dem Beschauer und dem betrachteten Gegenstand.

Urnational sei jeder Unterricht; stets gehe das Heimatliche dem Fremden voran! Am wirksamsten ist der Anschauungsunterricht. Unmittelbar angeschaut werden kann aber nicht das Ferne und Fremde, sondern nur das in der Heimat Gegebene. So beginne der Unterricht stets mit diesem und knüpfe das Fremde erst später daran. Der Geschichtsunterricht in Deutschland soll mit der Geschichte der Deutschen anheben und die Geschichte fremder Völker erst da und dann erwähnen, wo und wann jene mit unserem Volke in Berührung gekommen sind. Und immer bleibe auch dann die deutsche Geschichte der eigentliche Brennpunkt aller geschichtlichen Betrachtungen. Der geographische Unterricht geht von dem Geburtsorte des Kindes aus zu seiner Heimatprovinz über, erweitert sich allmählich zur Betrachtung von Alldeutschland, um dann erst die Nachbarländer und endlich auch die fremden Erdteile zu berücksichtigen. So bleibe auch die Naturkunde zuerst bei den Steinen, Pflanzen und Tieren der Heimat stehen und ziehe die fremden Naturkörper nur soweit in Rechnung, als sie für unser Volk, für seine Ernährung, Bekleidung u. s. w. von Nutzen sind.

Das individualisierende Verfahren ist der eigentliche Zauberstab des Erziehers. Gleichwohl darf nun aber auch zum Schlusse nicht verschwiegen werden, daß es auch seine Grenzen hat. So wenig wie im Staate die Freiheit des Individuums eine schrankenlose sein darf, vielmehr die Freiheit aller nur unter der Bedingung bestehen kann, daß jeder einzelne seine Willkür einschränkt, oder, wenn er es nicht freiwillig thut, durch das Recht dazu gezwungen wird, so wenig kann das höchste Ziel aller Erziehung erreicht werden, wenn die Individualität in schrankenloser Selbstsucht nur sich entwickeln und keinen andern Zweck außer sich anerkennen wollte. Zwei Schranken sind der individuellen Entwicklung notwendig gesetzt. Das allgemeine Ziel aller Erziehung fordert erstens die harmonische Entfaltung aller menschlichen Geistesanlagen im Zögling. Es darf daher dem Kinde nicht von vornherein und ohne weiteres gestattet werden, eine einseitig in ihm hervortretende individuelle Neigung oder Anlage auf Kosten der übrigen Seelenfähigkeiten

ausschließlich zu nähren und zu üben. Der Pädagoge hat im Interesse eines allseitig erziehenden Unterrichtes der Ausbildung jenes individuellen Talentes erst dann freien Lauf zu lassen, wenn die allgemeine Bildung ihr Recht empfangen hat, wie wir dies schon im ersten Kapitel dargethan haben. Zweitens findet das Individualisieren seine Grenze am Sittengesetze, da die sittliche Charakterbildung ja das Hauptziel aller Erziehung ist. Wo die individuelle Freiheit der Entwicklung gegen das Sittengesetz zu verstoßen anfängt, wo die Individualität nicht ihre guten, sondern ihre schlechten Anlagen zu entwickeln trachtet, muß ihr selbstverständlich ebenfalls ein gebieterisches Halt! zugerufen werden. Von diesen beiden Einschränkungen abgesehen, bleibt aber das Gebot: Behandle deine Zöglinge so viel wie möglich individuell! als eines der Hauptgesetze der Pädagogik überall da in Geltung, wo eine wahrhaft menschliche Erziehung angestrebt wird.

Aus der Vernachlässigung des individualisierenden Verfahrens entspringen die größten Nachteile sowohl für den Erzieher als für den Zögling. Es kommt häufig genug vor, daß ein Vater oder ein Lehrer von stark ausgeprägter Individualität, von starrem und schroffem Charakter und unbeugsamem Willen seinen Zöglingen, deren Eigenwesen er nicht erkennt noch anerkennt, herrisch seine eigene Individualität aufzwingen möchte. Das ist aber ein ganz vergebliches Streben, denn jeder hat nur seine von jeder andern ganz verschiedene Individualität, die sich wohl brechen und vernichten, aber nicht in eine ganz andere verwandeln läßt. Unter dem Drucke eines solchen pädagogischen Barbaren wird daher ein schwaches Kind, das weder große Energie, noch besondere Fähigkeiten besitzt, überhaupt nicht zu einer ersprießlichen Entwicklung gelangen; seiner eigenen Natur darf es nicht folgen; der sich ihm aufdrängenden fremden vermag es nicht sich anzupassen; so lernt es, ewig gegängelt, niemals auf eigenen Füßen stehen und hat den Fluch der Unselbständigkeit während seines ganzen Lebens zu tragen. Angenommen aber der tyrannische Erzieher trifft auf einen ihm an Sonderart und Willenskraft ähnlichen und ebenbürtigen Zögling, der hartnäckig seiner Individualität folgt und jeder Vergewaltigung den trotzigsten Widerstand entgegenwirft, so erhebt sich

Kampf und Streit, Zorn und Erbitterung auf beiden Seiten. Bei einem so feindseligen Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling, zwischen Vater und Sohn, Mutter und Tochter, Lehrer und Schüler ist aber an eine segensreiche und fruchtbare Einwirkung überhaupt nicht zu denken. Endlich ist noch ein dritter Fall möglich. Der Zögling ist weder stark noch schwach, ein gewöhnlicher Kopf von geringen, aber für den Durchschnittsmenschen ausreichenden Anlagen. So entwickelt unter dem Zwangsystem seines Erziehers er sich halb nach seiner eignen Natur, halb nach der seines Leiters; weder die eigene Individualität, noch die fremde kommt zu ihrem Rechte; das Ergebnis ist ein verschrobener Mensch, der weder er selbst, noch der andere ist und daher in stetem Zwiespalte mit sich unbefriedigt und unglücklich durchs Leben geht.

Die Schwierigkeit des individualisierenden Verfahrens wächst mit der Zahl der Zöglinge. Am wenigsten kann die pädagogische Forderung der individualistischen Behandlung in der vollgestopften Schulklasse erfüllt werden. In der Familie ist die Zahl der Kinder eine geringere. Die Familie ist daher auch der eigentliche und echte Mutterboden jeder wahren Erziehung. Die Schulen sind lediglich als Hülfsanstalten der Familie zu betrachten, freilich als ganz unentbehrliche, weil nur die Schule und der geübte Lehrer, nicht die Familie den nach erprobten Grundsätzen methodisch und systematisch eingerichteten Unterricht erteilen kann. Aber es handelt sich ja in der Erziehung nicht bloß um Unterricht, sondern auch um Regierung und Charakterbildung; sie können ihr Ziel nur durch individualisierende Behandlung und zwar am erfolgreichsten in der Familie erreichen, denn Vater und Mutter können die Eigenart ihres Kindes am eingehendsten studieren und daher auch am feinsinnigsten individualisieren. Sie sind und bleiben also die eigentlichen und geeignetsten Erzieher des Kindes, an welche sich der Lehrer oft und gern um Auskunft wenden sollte. Denn wer einen Zögling nur in der Schule sieht, bekommt keinen vollen und richtigen Begriff von seinem Wesen, da das Kind in der Schule unter einem gewissen Drucke steht und scheu und befangen sein Inneres nicht so frei offenbart wie im Hause. Oft beurteilt deshalb ein Lehrer seinen Schüler kurzsichtig und ungerecht. Ein einziger Wink von Seiten der Eltern

könnte dem Lehrer manches ihm sonst Rätselhafte an einem Kinde erklären und ihm den richtigen Weg zur einflußreichsten Behandlung des Zöglings weisen. Umgekehrt können aber auch die Eltern aus der Kritik des Lehrers über das Verhalten des Schülers das Bild von ihrem Kinde vervollständigen und über schlimme Abwege, auf welche der Sohn oder die Tochter heimlich geraten ist, vom Lehrer unterrichtet, zur rechten Zeit die nötigen Maßregeln zur Abwendung der Gefahr treffen. Vertrauensvolle häufige Aussprache zwischen Eltern und Lehrern nützt also beiden am Erziehungswerke arbeitenden Teilen gleich sehr, und die Verbindung zwischen Schule und Haus muß daher zukünftig im Interesse des Zöglings eine viel engere und innigere werden, als es heute der Fall ist.

Drittes Kapitel.

Die angeborenen Anlagen des Zöglings.

Eine Individualität ihrer Eigenart gemäß behandeln kann nur der, welcher sie genau kennt. Allein durch sorgfältige Beobachtung wird diese Kenntnis erworben. Das Gebot des Individualisierens schließt also unmittelbar die Forderung in sich, die Eigenart der Zöglinge mit Absicht gründlich zu erforschen. Das geistige Wesen des Menschen setzt sich aber aus drei Hauptbestandteilen zusammen, erstens aus dem innersten Wesenskern, aus der eigentlichen Individualität, die bei jedem Menschen eine andere und von der jedes anderen verschiedene ist; die als solche nur einmal in der Welt existiert und nicht in darwinistischer Weise aus der Vererbung oder nach materialistischem Rezept aus zufälliger Stoffmischung ableitbar ist, wie ich dies in meiner „Vergleichenden Seelenkunde" Bd. I, Erster Teil „Allgemeine Grundzüge der physiologischen Psychologie" Kap. 6—13, ausführlich dargelegt habe. Dieser Wesenskern ist im Grunde das, was Kant den intelligiblen Charakter nennt; ich habe es a. a. O. nach physiologischer und psychologischer Begründung „Psychade" genannt, worauf ich hier verweise. Dieses Ur-Ich, von dem Schillers Wallenstein sagt:

„Hab' ich des Menschen Kern erst untersucht,
So kenn' ich auch sein Wollen und sein Handeln",

läßt sich nur durch sorgsamste Beobachtung eines Menschen erkennen und nachdem wir die beiden folgenden, nun zu nennen-

den Bestandteile davon abgezogen haben. Denn zu diesem eigentlichen Urkern treten hinzu: zweitens die aus der Vererbung, ganz wie es der Darwinismus will, zu erklärenden angeborenen Anlagen; sie sind ohne Zweifel als physiologische Eigentümlichkeiten des Gehirns und Nervensystems zu betrachten, welche das Kind schon bei der Geburt mit auf die Welt bringt; und drittens die erworbenen Vorstellungen, welche der Mensch unter den Einwirkungen aller von außen aus seiner Umgebung kommenden Einflüsse sich im Laufe seines Lebens vom Mutterleibe bis zum letzten Atemzuge hin aneignet. Nachdem wir das allgemeine Ziel der Erziehung im ersten, jenen individuellen Wesenskern im zweiten Kapitel besprochen haben, müssen wir also in diesem die angebornen Anlagen ins Auge fassen, um dann, im sachgemäßen Fortschritt der Untersuchung, das folgende Kapital den erworbenen Vorstellungen zu widmen.

Um mir den Eingang in die vorliegende Untersuchung zu bahnen, will ich von der bedeutsamen pädagogischen Streitfrage nach der Macht oder Ohnmacht der Erziehung ausgehen. Drei Standpunkte sind möglich, und geschichtlich aufgetreten. Der eine sagt: Die Erziehung hat überhaupt gar keine Macht über den Zögling. Der zweite behauptet: Die Macht der Erziehung über den Zögling ist unbegrenzt groß. Der dritte vermittelt zwischen jenen beiden: Die Erziehung ist nicht völlig ohnmächtig, aber auch nicht unbeschränkt mächtig; sie übt einen großen, aber doch nur begrenzten Einfluß auf das Kind aus.

Platon lehrte, daß die Seele des Kindes schon bei der Geburt alle Vorstellungen ausnahmslos angeboren enthalte. Wenn es auch so scheine, so erwerbe doch in Wahrheit das Kind im Laufe seines Wachstums gar keine neuen Vorstellungen von außen. Die Einwirkung der äußeren Dinge habe nur den Zweck, die in der Seele des Kindes schlummernden Vorstellungen zum Bewußtsein zu erwecken. Das Kind eigne sich also in Wirklichkeit nichts Neues an, sondern erinnere sich nur seines unbewußten Seeleninhaltes; es gebe also kein eigentliches Neulernen; was als solches erscheine, sei nur Wiedererinnerung der angeborenen Vorstellungen. Der Erzieher oder die Welteindrücke bewirken nichts Neues im Kinde;

es entwickele sich von innen heraus seinem Seeleninhalte gemäß Durch seine angeborenen Vorstellungen ist das Kind hier von vornherein bestimmt, also durchaus nicht beliebig bestimmbar; die Erziehung hat also gar keine Macht über die Seele, höchstens, daß sie eine Art Geburtshülfe beim Hervortreten der verborgenen Vorstellungen leistet.

Zu einem ähnlichen Ergebnisse müssen auf religiösem Gebiete die Anhänger der Augustinischen Prädestinationslehre gelangen. Wenn, wie hier behauptet wird, alles in der Welt, mithin auch alles im Lebenslaufe eines Menschen durch Gott von Ewigkeit vorherbestimmt ist, so entwickelt sich eine Person weder nach ihrem Willen, noch nach den Absichten der Erzieher, sondern lediglich unter dem göttlichen Einflusse. Gott ist allmächtig, seine Ratschlüsse sind unabänderlich — die Erziehung kann also gar nichts im Zögling bewirken; er entfaltet sich nach seinem vorherbestimmten Schicksale. Er ist von Gott völlig bestimmt, also durch keinen erzieherischen Einfluß bestimmbar. Die Erziehung ist hier durchaus ohnmächtig; ja, es muß uns hier sogar das Bedenken beschleichen, ob der Versuch einer Erziehung nicht als Sünde zu betrachten sei, da der Erzieher sich erkühnt, Gott in die Hand zu fallen und seine Absichten zu durchkreuzen. Wollte der Pädagoge sich damit entschuldigen, daß er lediglich Gottes Pläne durch seine Veranstaltungen zu befördern gedenke, so wäre das sehr vermessen, denn erstens kann der Erzieher nicht behaupten, die geheimen Absichten Gottes zu kennen, zweitens bedarf Gott des Beistandes eines schwachen Menschen nicht, um seinen Willen durchzusetzen.

Obgleich demnach sowohl Platon, als auch der augustinische Dogmatiker weder von einer Theorie der Erziehung reden, noch sie praktisch ausüben dürften, vielmehr das Kind dem Zufalle überlassen müßten — so stellen sie doch nicht bloß pädagogische Systeme auf, sondern wirken auch fortgesetzt in Schule und Haus erzieherisch auf die Kinder ein. Ihr Thun widerspricht ihrem Glauben; so widerlegen sie sich selbst und werden durch die Erfahrung widerlegt, welche deutlich zeigt, daß neben vielen Fällen, in denen die Erziehung nicht gelingt, doch auch viele andere stehen, in welchen sie ihr Ziel erreicht und den Zögling nach ihren Absichten ver-

ändert. Ganz ohnmächtig ist die Erziehung also nicht. Sie ist sogar **allmächtig**, behauptet eine andere philosophische Theorie.

Die Lehre **Platons**, daß alle Vorstellungen der Seele angeboren seien, wurde in ihrer Unrichtigkeit als der Erfahrung völlig widersprechend von dem berühmten englischen Philosophen **John Locke** (1632—1704) nachgewiesen. Aber der Gegner der angeborenen Vorstellungen verfiel in das ebenso falsche Extrem, zu behaupten, daß der Seele **gar nichts** angeboren sei. Nach Locke ist die Seele bei der Geburt wie eine leere Tafel (*tabula rasa*). Erst die Welt beschreibt sie mit ihren Einwirkungen; danach erst gestaltet sich die Richtung des menschlichen Wesens. Daraus folgerte nun der französische Philosoph **Helvétius** (1715—1771), daß der Erzieher auf die leere Tafel der Kindesseele schreiben könne, was und wieviel oder wiewenig er wolle, daß er nach seinem Belieben den Zögling unentwickelt lassen oder ihn entwickeln, daß er ihn ebensogut zu einem Genie, wie zu einem Blödsinnigen gestalten könne. Ist die Seele des Kindes bei der Geburt ganz leer, also in ihrem Wesen noch völlig **unbestimmt**, so ist sie durch den Erzieher auch völlig **bestimmbar**, und dann ist offenbar die Macht der Erziehung unbegrenzt.

Aber wie der Lehre von der gänzlichen Ohnmacht, so widerspricht auch der von der unbeschränkten Allmacht die Erfahrung. Trotz einer kräftigen pädagogischen Einwirkung tritt in einem Zögling gerade das zuletzt mit Macht hervor, was unterdrückt, und entsteht nicht, was gebildet werden sollte. **Descartes** wurde von Jesuiten, **Bacon** von Scholastikern, **Spinoza** von Rabbinen, **Kant** von Pietisten unterrichtet — sie alle wurden das Gegenteil von dem, was ihre Lehrer aus ihnen machen wollten. Oftmals wachsen zwei Geschwister, ja sogar Zwillinge von Kindheit an unter ganz denselben Einflüssen auf und doch schlagen sie in Geist und Charakter völlig verschiedene Richtungen ein. Eine Anzahl Schüler derselben Klasse wird von einem und demselben Lehrstoffe gleichmäßig mächtig gepackt, und doch faßt jeder den Gegenstand von einer andern Seite und zeigt eine völlig verschiedene Rückwirkung. Alle vertiefen sich z. B. in die Geschichte des griechischen Altertums mit Fleiß und Eifer, aber dem einen bietet es nur Stoff zu

nüchternen grammatischen Zergliederungen, während es den anderen vom politisch-historischen Standpunkte aus packt, und der dritte in romantischer Begeisterung dadurch zu phantasievollen Dichtungen angeregt wird. Vielfach bemüht sich der Erzieher, eine einzelne schädliche Charaktereigenschaft eines Kindes, z. B. Eigensinn, zu unterdrücken; aber alle Versuche schlagen fehl; der Eigensinn bleibt das hervorstechende Merkmal dieses Zöglings von der Wiege bis zum Grabe. Vor allem aber scheitert der erzieherische Einfluß fast immer an Kindern einer niederen Rasse. Negerkinder überflügeln häufig die gleichaltrigen Kinder der Weißen. Aber mit dem Eintritt der Mannbarkeit ändert sich das Verhältnis. Plötzlich kommt der Rassencharakter, der Neger im Kinde, unwiderstehlich zum Durchbruch; es ist, als ob mit dem sich jetzt vollendenden Wachstum der tierähnlich vorspringenden Kiefern im Gesicht auch dem Geiste solche tierische Kiefern wüchsen; mit elementarer Gewalt erwacht nun die sinnliche Natur in demselben Grade, als das geistige Bedürfnis abzusterben beginnt. In Bahia wurde ein Botokudenknabe als Säugling von einer portugiesischen Familie aufgenommen und mit den eigenen Kindern in derselben Weise erzogen. Er entwickelte große Talente, besuchte Gymnasium und Universität, studierte Medizin, wurde Arzt und erwarb sich eine ausgedehnte Praxis. Ungefähr in seinem achtundzwanzigsten Lebensjahre überfiel ihn eine unbesiegbare Schwermut. Eines Tages war er verschwunden. Nach einem Jahre kam die Kunde, daß er zu seinem Indianerstamme in die Wildnis zurückgekehrt sei, und, nachdem er mit seinen Kleidern auch seine Zivilisation ausgezogen hatte, sich nun wieder glücklich und zufrieden fühle. Wie in Urzeiten der feurig-flüssige Basalt des Erdinnern oftmals den einengenden Panzer des über ihm lagernden Granites durchbrach, so hatte auch hier der angeborene Rassencharakter, der lange schlummerte, mit vulkanischer Gewalt erwachend, die ihn einzwängende, nur äußerlich erworbene Kruste der Kultur gesprengt und zur Seite geschleudert. Übrigens weiß uns die Völkerkunde eine ganze Reihe solcher Beispiele von Wilden zu erzählen, die, unter Weißen aufwachsend und scheinbar zivilisiert, von Sehnsucht nach der Ungebundenheit ihres Naturzustandes ergriffen, zu ihrem Stamme nicht als Kulturträger, sondern

als Kulturfeinde zurückkehrten.*) Missionare haben auch an Kindern höherer Rassen, z. B. an jungen Chinesen, die üble Erfahrung machen müssen, daß diese etwa mit dem vierzehnten Jahre dem Christentum, in dem sie auferzogen waren, und der damit verbundenen westlichen Kultur untreu wurden, um zum unverfälschten Chinesentum zurückzukehren. In der beharrlichen Zähigkeit des Angeborenen liegt auch die große Gefahr, welche Adoptiveltern bei den von ihnen angenommenen Kindern laufen. Niemand sollte ein Kind adoptieren, ohne sich der untadelhaften Vergangenheit seiner Eltern versichert zu haben. Ich kenne eine Anzahl von Fällen, in denen trotz der besten Erziehung von Seiten der Adoptiveltern die ungünstigen Eigenschaften der Erzeuger zum Verderben des Kindes und zum Entsetzen seiner Pfleger gleich nach der Konfirmation wie mit doppelter Gewalt hervorbrachen. Alle Bemühungen, die jungen Menschen auf einen besseren Weg zu bringen, scheiterten, und den Adoptiveltern wurde die schmerzlichste Enttäuschung bereitet.

Das Angeborene ist in all diesen Fällen die Macht, welche das später Hinzukommende als wirkungslos zur Seite schiebt und dem Einflusse der Erziehung oftmals, wenn auch nicht immer, unübersteigliche Schranken entgegenstellt. Die angeborenen Anlagen bedeuten also bis zu einem gewissen Grade die Grenzen und die Ohnmacht der Erziehung. Ob sie völlig unüberwindliche Hindernisse bilden, läßt sich erst beurteilen, wenn wir ihre Entstehung begriffen haben werden. Woher also stammen die angeborenen Anlagen? Sie sind Eigenschaften, welche in der Zeugung von den Eltern und Voreltern her auf die Nachkommen erblich übertragen werden. Es ist in den letzten Jahrzehnten so viel über die Vererbung geschrieben worden,**) daß wir uns hier kurz fassen und auf die alltägliche Erfahrung berufen können, welche die Thatsächlichkeit der Vererbung überall klar beweist. „Das ist ja der ganze Vater, oder die ganze Mutter,“ ist eine Redensart, welche man

*) Vgl. Peschel, Völkerkunde 1. Aufl. S. 155. Ribot, die Erblichkeit, S. 362.

**) Vgl. die betr. Werke Darwins; ferner Ribot, die Erblichkeit; L. Schücking, Geneanomische Briefe; Galton, *hereditary genius* u. a.

zur Bezeichnung der Ähnlichkeit von Eltern und Kind häufig zu hören bekommt. Wenn der Kunstgärtner weiße Blumen, die einen Schimmer ins Rötliche zeigen, in rote verwandeln will, so bringt er nur den Samen derjenigen zur Aussaat, welche den rötlichen Anhauch am deutlichsten zeigen. Die daraus hervorgehenden Pflanzen tragen nun schon sämtlich die rötliche Färbung. Von ihnen wählt aber der Gärtner wiederum nur die aus, welche den Stich ins Rötliche in höchstem Grade besitzen, und nur sie pflanzt er fort. So verfährt er stets von neuem, bis endlich in der zehnten oder zwölften Nachkommenschaft die erblich übertragene Eigentümlichkeit des ursprünglich leisen rötlichen Schimmers sich bis zur vollen roten Farbe vertieft hat. Wenn von einem Menschen kein Hund und von einem Pferde keine Katze, sondern von jedem Wesen nur seinesgleichen, von einem Neger ein Neger, von einem Weißen ein Weißer abstammt, so erscheint uns das zwar nicht merkwürdig, und doch macht sich darin die wunderbare Kraft der Vererbung geltend. Sie tritt uns als eine doppelt wirkende, von verschiedener Seite sich mit gleicher Energie bethätigende entgegen, wenn von einem weißen Vater und einer schwarzen Mutter ein in seiner hellbraunen Färbung und sonstigen Eigenschaften aus beiden gleichsam gemischtes Mulattenkind geboren wird. Aber nicht bloß Stammesmerkmale, sondern auch persönliche Eigentümlichkeiten eines Vorfahren werden oftmals durch ganze Geschlechter hindurch auf die Nachkommen übertragen. In der Familie des Mathematikers Cardanus war eine Warze auf dem Arme, unter den Herzögen von Montmorency ein schielender Blick erblich. Gewisse anatomische oder physiologische Eigenschaften, wie Farbe und Beschaffenheit des Haares, Fettleibigkeit oder Magerkeit, Lang- oder Kurzlebigkeit u. s. w., werden oft zum erblichen Familientypus. Davon trugen viele altrömische Geschlechter ihren Namen, z. B. Nasica (Spitznase), Rufus (Rothaarig), Varus (Krummbeinig.) Söhne entwickeln im Laufe des Lebens oft eine Handschrift, welche der väterlichen zum Verwechseln ähnlich ist, ohne daß sie je vom Vater Schreibunterricht genossen hätten. Ein Herr, der viele Jahre von seinem inzwischen herangewachsenen Sohne getrennt gelebt hatte, erzählte mir, er habe zu seinem Erstaunen bemerkt, daß sein Sohn ganz dieselbe eigen-

tümliche Art besäße, aus dem Bette zu springen, wie er selbst, ohne daß sein Sohn jemals früher den Vater habe aufstehen sehen. Ähnliche Fälle finden sich in der einschlägigen Litteratur massenhaft verzeichnet. Selbst körperliche Mißbildungen, wie Zwölffingrigkeit, leben in den Nachkommen wieder auf; die Gefahr der Vererbung von Krankheiten ist bekannt genug; sogar zufällige Verstümmelungen eines Gliedes erscheinen manchmal bei den Kindern wieder; einem Offizier war im Kriege der kleine Finger der linken Hand abgehauen; seine einige Jahre darauf geborene Tochter hatte an derselben Hand nur einen mangelhaft gebildeten kleinen Finger. Auch geistige Eigenschaften sind von der Vererbung nicht ausgenommen. Daraus erklären sich die sog. Instinkte. Die Jungen eines mit Mühe dressierten Hundes lassen sich zu denselben Kunststücken schon leichter abrichten; ihre Nachkommen, vorausgesetzt daß die Eltern ununterbrochen in Übung bleiben, führen sie ohne Belehrung aus eigenem Antriebe d. h. instinktiv aus. Bei den Polynesiern, welche sich einen großen Teil ihres Lebens auf und im Meere tummeln, werden die Kinder ohne weiteres ins Wasser geworfen; das Schwimmen ist ihnen angeboren.*) Mechanische Fertigkeiten, die teils auf körperlicher Geschicklichkeit, teils auf geistiger Aufmerksamkeit beruhen, zeigen sich in vielen Familien als erbliche Eigenschaften. So die Kunst des Fechtens in hervorragenden Fechterfamilien, die des Geigenbaues in den berühmten Geschlechtern der Amati, Stradivari u. a. Die Familie Bach brachte zweiundzwanzig musikalische Talente hervor; der Gipfel wurde in dem Genie Johann Sebastian erreicht; seine Söhne Friedemann und Philipp Emanuel waren auch noch bedeutend; dann war es, als ob die Natur sich erschöpft habe und die musikalische Anlage erlosch in dem Hause. Auch wissenschaftliche Fähigkeiten gehen oft von Geschlecht zu Geschlecht. Anfangs unmerkliche Keime zu Geisteskrankheiten können von Vater oder Mutter auf ihre Nachkommen übergehen und hier sich zur vollen Seelenstörung entwickeln. Des Vaters erst im Laufe des Lebens erworbene Nervosität zeigt sich z. B. bei dem Sohne bereits als

---

*) S. eine Reihe ähnlicher Fälle bei Waitz, Anthropologie der Naturvölker I. 98 f.

angeborene Nervenschwäche, deren hochgradige Reizbarkeit bei seinen Kindern in Verrücktheit ausschlägt. Oftmals vererben sich Eigenschaften sprungweis oder kreuzweis; sie gehen z. B. vom Großvater auf den Enkel, vom Oheim auf die Nichte über, eine Erscheinung, die man als Atavismus bezeichnet.

Es entsteht jetzt die wichtige Frage: Wie haben wir uns die angeborenen Anlagen zu denken? in welcher Form treten sie im Kinde auf? Platon hat offenbar Unrecht, daß alle Vorstellungen der Seele angeboren seien, und von außen durch die sinnliche Erfahrung nichts in sie hineingelange. Einen angeborenen Vorstellungsinhalt giebt es nicht. Es würde daraus folgen, daß z. B. die Kindesseele Joseph Haydns schon alle später von ihm komponierten Sonaten, Symphonien und Oratorien bis auf die letzte Note fertig, wenn auch noch unbewußt, in sich getragen hätte. Aber ebensowenig hat Locke Recht, daß die Seele bei der Geburt ganz leer und unbestimmt, und nichts ihr angeboren sei. Dem widersprechen die unzweifelhaft im Kinde vorhandenen angeborenen Anlagen. Diese sind mithin nicht schon als ein bestimmter Inhalt zu denken, sondern lediglich als ein Formales, ein Trieb zu etwas oder als eine Spannkraft. Man unterscheidet Spannkräfte und lebendige Kräfte. In einem Faß Pulver ist eine ungeheure Menge von Spannkraft aufgespeichert. Aber sie kommt nicht zur Bethätigung, sondern bleibt eine ruhende Kraft, solange nicht ein sie auslösender Funke hineingeschleudert wird; durch ihn wird sie zum Leben erweckt, wird aus der Spannkraft eine lebendige Kraft; die im Pulver enthaltene Anlage tritt in Wirksamkeit. So sind auch die angeborenen Anlagen zunächst nur ruhende Spannkräfte, bloße Triebe zu etwas, ohne einen bestimmten Vorstellungsinhalt. Dieser muß erst von außen durch die Sinne hinzutreten; erst durch die sinnlichen Einwirkungen von außen wird die im Innern ruhende Spannkraft der Anlage in lebendige Kraft umgesetzt und ihre Wirksamkeit ausgelöst. Joseph Haydn ererbte von seinen musikalischen Eltern seine Anlage zur Tonkunst. Aber dieses Angeborene wäre ganz unentwickelt geblieben, wenn Haydn niemals im Leben einen Ton gehört hätte, sowie ja auch im taubgeborenen Kinde die unzweifelhaft vorhandene Anlage zum Sprechen unentwickelt

und das Kind stumm bleibt. Angeboren ist dem Kinde Haydn zunächst nur der unwiderstehliche Trieb, sich der Ausübung der Musik mehr als irgend einer anderen Thätigkeit hinzugeben. Dieser Trieb wird nun durch fortwährende Befruchtung und Übung vermittelst der äußeren musikalischen Eindrücke befriedigt, genährt, gestärkt und bis zur genialen Hervorbringung ganz neuer Kunstwerke gesteigert. Wäre das Kind Haydn aber in seiner Geburtsstunde für sein ganzes Leben von der Welt der Töne abgesperrt, so wäre die Anlage verkümmert und Haydn nie ein Musiker geworden. Daraus geht klar hervor, daß jede angeborene Anlage zunächst nur ein Trieb ohne Vorstellungsinhalt ist, dieser Inhalt also erst von außen, sei es durch zufällige Erfahrung, sei es durch absichtliche Belehrung hinzutreten muß; daß also auch die Anlage an sich nichts nützt, vielmehr sich rückwärts bildet, verkümmert und abstirbt, wenn sie nicht durch günstige Umstände befruchtet und entfaltet wird. Das ist ein sehr bedeutsames Ergebnis, dessen Tragweite besonders das nächste Kapitel erläutern wird. Wir aber müssen jetzt erst, nachdem wir die Wirklichkeit der durch Vererbung entstehenden angeborenen Anlagen und ihren formalen Charakter dargethan haben, wichtige Folgerungen daraus für die praktische Thätigkeit des Erziehers ableiten. Wer die Macht und Tragweite der angeborenen Anlagen nicht kennt, steht vor manchen Kindern wie vor Rätseln; das Auffällige ihres Thuns und Lassens erklärt sich aber, sobald man von den Eigentümlichkeiten der Eltern und Vorfahren und den Gesetzen der Vererbung genügende Kenntnis besitzt. Um solche Kunde hat sich der Lehrer, zumal bei Kindern von ungewöhnlicher Gemütsart, zu bemühen; dann wird er seine Meinung von dem Kinde vielfach gerechter und milder, seine Maßregeln treffender gestalten können. Denn vielfach beurteilt ein Lehrer ein Kind falsch und behandelt es unangemessen. Es ist nicht so, wie er es haben möchte; es weicht von der Schablone ab und zeigt eigentümliche Triebe zu diesem oder jenem, z. B. zu phantastischen Träumereien, von solcher Stärke, daß die Geduld des Lehrers daran erlahmt und er das Kind für zerstreut, unaufmerksam, ja überhaupt für schwach und unfähig erklärt. Hätte der Lehrer sich um die Zusammensetzung des geistigen Wesens des Kindes bekümmert, hätte

er die angeborenen Anlagen bedacht, hätte er ins Auge gefaßt, daß Eltern und Großeltern des Kindes phantasievolle Künstler waren, daß in den Träumereien des Kindes die werdende Künstlerseele ihre Schwingen regt, daß darin gerade seine eigentümliche Richtung und Stärke sich offenbart, — er würde sein wegwerfendes Urteil in ein zustimmendes und bewunderndes umgewandelt haben; er hätte das Kind nicht von seiten des nüchternen logischen Verstandes, sondern in Gemüt und Phantasie anzuregen und zu packen gesucht und dann bald seine Freude an ihm erlebt. Auf einem Dorfe in der Nähe von D. befindet sich eine Erziehungs- und Rettungsanstalt für verwahrloste Kinder. Bei einem Besuche dort fiel mir durch seine mulattenhaft dunkle Gesichtsfarbe ein Mädchen von etwa zwölf Jahren auf. Ein Lehrer der Anstalt erzählte mir, daß es mit diesem Kinde eine eigene Bewandtnis habe; es sei für gewöhnlich ruhig, artig, folgsam und gebe keinen Anlaß zum Tadel; wenn aber alljährlich im Sommer in der Stadt die „Vogelwiese“ beginne, deren Fahnen und Wimpeln man von dem hochgelegenen Garten aus sehen könne, so fahre mit einem Schlage ein fremder Geist in das Mädchen; es werde unbändig wild und ungeberdig, springe, tanze und entlaufe, um die Vogelwiese zu besuchen; es bleibe während dieser Zeit nichts anderes übrig, als das Mädchen einzusperren. „Es erklärt sich das sehr einfach aus der Abstammung“, setzte mein Führer verständnisvoll hinzu. „Das Mädchen ist das uneheliche Kind eines Negers und einer Kunstreiterin und im Zirkus geboren.“ Die angeborene Anlage, welche das ganze Jahr hindurch, nicht angeregt, schwieg, erwachte und trat mächtig hervor, sobald sie durch einen ihr verwandten Einfluß befruchtet wurde. Ich habe leider nicht in Erfahrung gebracht, ob durch die erzieherische Einwirkung das Angeborene in diesem Kinde zuletzt wirklich besiegt und ertötet wurde, oder ob es, wie bei dem Botokudenknaben, doch zuletzt mit urwüchsiger Gewalt zum Schaden des Zöglings den Sieg davontrug. Jedenfalls beurteilte der Erzieher das Wesen des Mädchens gerecht und milde und ließ es die Macht seines Blutes nicht in grausamer Weise entgelten.

Die angeborenen Anlagen erweisen sich immer als Schranken für die Wirksamkeit der Erziehung. Das Kind ist durch sie schon

bestimmt, also insofern entweder gar nicht mehr, oder nur sehr schwer bestimmbar. Denn alle Erziehung setzt Bestimmbarkeit oder Bildsamkeit voraus. Erwachsene sind daher nicht mehr zu erziehen und das Kind auch nur solange, als es bildsam ist. Lange bildsam bleiben, ist der größte Vorzug, den man einem Menschen wünschen kann. Die Bildsamkeit verringert sich mit jedem Jahre in dem Maße, als man sich nach einer bestimmten Richtung hin entscheidet. Je mehr angeborene Anlagen in einem Kinde sich mit unwiderstehlicher Gewalt geltend machen, je weniger ist es beliebig bildsam. Gefügig und leicht bestimmbar ist es nur dann, wenn der erzieherische Einfluß die Richtung der angeborenen Anlagen einschlägt. Von einer unbegrenzten Macht der Erziehung kann mithin nicht geredet werden, ebensowenig wie von vollständiger Ohnmacht. Die Schranken der angeborenen Anlagen können ungünstiger Natur, aber sie brauchen es nicht zu sein; oft sind sie auch sehr günstiger Art; z. B. ist ein angeborenes musikalisches Talent eine Schranke, insofern das Kind infolge davon etwa gar keine Lust zum Zeichnen hat, — aber man wird das wertvolle Talent gleichwohl nicht oder doch nur im Verhältnis zu anderen Fähigkeiten eine ungünstige Hemmung nennen können.

Betrachten wir einige Fälle, in denen das Angeborene als schlechthin unvorteilhafte Schranke auftritt. Angeborene Dummheit, Schwach- oder gar Blödsinn erschwert den erzieherischen Einfluß oder hebt ihn vielfach ganz auf. In unsrer krankhaft überreizten Zeit leiden viele Kinder an einer ererbten nervösen Lebhaftigkeit; jeder Eindruck ergreift sie rasch, aber nicht tief; flatterhaft eilt ihre zügellose Phantasie von einem Gegenstande zum andern; für alles haben sie Interesse, aber für nichts Ausdauer. Sie sind eine Qual für den gründlichen Lehrer, der nur dadurch diesen Zustand zu heilen hoffen kann, daß er seine Zöglinge mit äußerster Geduld bei einem und demselben Gegenstande festhält. In sittlicher Beziehung macht sich bei manchen Kindern ein unwiderstehlicher Hang zum Lügen, Stehlen, Vagabundieren und Faullenzen geltend; keine Strafe hilft; immer wieder fallen sie in die grundsatzloseste Charakterschwäche zurück, bis zuletzt nichts anderes übrig bleibt, als sie der strengen Zucht einer Besserungsanstalt zu überliefern. Fast

immer hafteten schon den Eltern solcher Kinder ähnliche Eigenschaften an; sie waren fahrende Leute oder gar Vagabunden und Verbrecher. Jeder Leiter eines Besserungshauses weiß davon zu erzählen. Versteht der einsichtige Erzieher gegen solche nervöse, geistige oder sittliche Mißbildungen zur rechten Zeit Gegengewichte zu schaffen, so kann er manchen vor dem Irren- und vor dem Zuchthause retten. Treffliche geistige und sittliche Eigenschaften eines Kindes wird der Erzieher mit Freuden begrüßen. Gleichwohl kann, wie schon hervorgehoben, eine gute Anlage auch eine Schranke bedeuten, wenn sie sich zu einseitig und ausschließlich hervordrängt. Das Ziel der Erziehung ist der harmonische Zusammenklang aller seelischen Fähigkeiten. Das frühzeitige Überwuchern selbst einer an sich wertvollen Begabung darf daher der Lehrer nicht gestatten; ist das angeborene Talent echt, so wird es sich trotz der anfänglichen und zeitweiligen Zurückschiebung von Seiten des auf das Ganze blickenden Lehrers später doch, und dann auf breiterer und gründlicherer Bildungsunterlage um so fruchtbarer entfalten.

Sind nun die angeborenen Anlagen schlechthin unbesiegbare Schranken, oder steht der Erziehung doch eine gewisse Macht über sie zu? In manchen Fällen trotzt das Angeborene jedem erzieherischen Versuche, es abzuändern; das muß ohne weiteres zugegeben werden. Dann ist es manchmal nicht eine ererbte Eigentümlichkeit, sondern eine in dem individuellen Wesenskern des Ur-Ichs, im intelligibeln Charakter wurzelnde unabänderliche Bestimmung der Psychade. In anderen Fällen aber trägt nur die mangelhafte, unzulängliche Methode der erzieherischen Einwirkung die Schuld, wenn die ungünstige Anlage nicht besiegt wurde; vielfach fehlt auch jede Erziehung; kein Wunder, wenn das Schlechte üppig ins Kraut schießt; es hätte bei richtiger Behandlung ausgerottet werden können. Denn eine verhältnismäßige Macht besitzt die Erziehung ohne Zweifel über die angeborenen Anlagen. Wenn Joseph Haydn niemals einen Ton gehört hätte, so wäre sein Talent überhaupt nicht entwickelt worden. Folglich haben wir es bis zu einem gewissen, ja, in hohem Grade in der Hand, eine Anlage sich entfalten oder sie verkümmern zu lassen. Wir werden ungünstigen Anlagen, z. B. durch Absperrung des Kindes in einer Besserungsanstalt, die befruchtende Nahrung

entziehen; dann werden sie sich zurückbilden und vielleicht völlig absterben. Umgekehrt werden wir günstige Anlagen durch Zufuhr entsprechender Einwirkungen, Vorstellungen und Übungen gleichsam begießen und zur Blüte bringen. Anlagen, die an sich vorteilhaft sind, aber sich nicht in der geeigneten Verfassung befinden, werden wir durch Zufuhr entsprechender, und durch Entziehung unpassender Einflüsse die wünschenswerte Gestalt zu geben suchen. Kurz, ganz unabänderliche Hindernisse bilden die angeborenen Anlagen, so sehr sie Schranken sind, doch nicht für den Erzieher, weil die Entwicklung eines Menschen nicht bloß von seinen angeborenen Anlagen, sondern auch von den von außen kommenden Einflüssen, mit einem Worte von den erworbenen Vorstellungen abhängt. Darin, daß wir den Zufluß dieser Vorstellungen der Beschaffenheit nach bestimmen, der Menge nach vermehren oder vermindern, der Reihenfolge nach ordnen, also überhaupt nach unserem Belieben regeln können, liegt unsere erzieherische Macht, und sie reicht auch nur so weit, als wir dieses können. Nachdem wir daher begriffen haben, worin die Ohnmacht der Erziehung liegt, so wird es nun unsere Aufgabe sein, ins Auge zu fassen, worauf sich ihre Macht begründet und stützt: die erworbenen Vorstellungen also werden zunächst unsere Aufmerksamkeit fesseln.

Viertes Kapitel.

Die erworbenen Vorstellungen.

Die angeborenen Anlagen werden nicht befruchtet und entwickelt, wenn nicht von außen kommende Welteindrücke auf sie einwirken. Den Inbegriff alles dessen, was das Kind durch die Sinne geistig in sich aufnimmt, nennen wir die erworbenen Vorstellungen. Die Quellen, aus denen diese stammen, sind Ort und Gesellschaft. Unter dem Ort verstehen wir die räumliche Umgebung mit dem gesamten Inhalt an Gegenständen, welchen das Kind darin wahrnimmt. So verschieden die räumliche Umgebung beschaffen ist, so verschieden sind die Vorstellungen, die daraus fließen. Anders gestaltet sich der Vorstellungsinhalt des Eskimos in seiner Eis- und Schneewüste, anders bei dem Indier in der zauberischen Pracht des Tropenlandes, anders bei dem Bewohner der Ebene, anders bei dem Sennen im Hochgebirge. Als in einer Berliner Volksschule ein Kind gefragt wurde, was ein Berg sei, antwortete es: „Ein großer Haufen Sand mit einer Bierbrauerei darauf.“ Es hatte keinen andern als den sog. Kreuzberg gesehen. Aber nicht bloß, daß der Vorstellungsinhalt sich je nach der Umgebung verschieden gestaltet, das ganze geistige Leben schlägt infolge davon eine andere Richtung ein. Vergleichen wir unter diesem Gesichtspunkte z. B. das Landkind mit dem Kinde einer wirklichen Großstadt. Es giebt in London zahllose Kinder, welche kaum das Viertel, in dem sie geboren sind, geschweige das Stadtgebiet verlassen haben. Sie kennen keinen Wald, keine Wiese, kein Feld, manche nicht einmal einen blühenden und grünenden Baum; sie

wissen aus eigener Anschauung nicht, was Berg und Thal, was Bach und Quelle ist. Zwischen hohen Häusern und rußgeschwärzten Mauern aufwachsend, können sie sich unmöglich die richtigen Vorstellungen von dem natürlichen Raume bilden. Wie die Äcker bestellt werden, das Korn emporschießt, die Früchte reifen, gesammelt und zu verschiedenen Zwecken verarbeitet werden, das alles bleibt ihnen unbekannt. Die Frühstückssemmel wird ihnen fertig auf den Tisch gelegt; man könnte ihnen weismachen, sie wüchse so auf einem Baume. So erschaut das Großstadtkind nicht den ursächlichen Zusammenhang des natürlichen Entstehens und Vergehens der Dinge, den das Landkind mit Interesse verfolgt, weil es sich im steten Verkehr mit der Natur befindet. Der Anschauung des Stadtkindes drängen sich dagegen viel mehr die künstlichen Erzeugnisse der Menschenhand und der Maschine auf; darin weiß es besser Bescheid als das Landkind; aber da in jedem Schaufenster sich ihm die grundverschiedensten Dinge darbieten, so entsteht in seinem Geiste nur ein Wirrwarr der fremdartigsten Vorstellungen, welche lediglich durch den Zufall zusammengewürfelt sind, denen aber die innere ursächliche Verknüpfung fehlt. So wird das Stadtkind viel weniger auf die ursächliche Erkenntnis der natürlichen Dinge hingeführt als das Landkind, und man würde ohne Zweifel bei einer genaueren Prüfung finden, daß die überwiegende Mehrzahl aller bedeutenden Naturforscher vom Lande oder aus kleinen Städten, die mit dem Lande in enger Berührung stehen, nicht aber aus Großstädten stammen.

Nicht minder bedeutsam für den Erwerb der Vorstellungen und die Gestaltung des Geisteslebens ist aber die Gesellschaft, in welcher ein Kind aufwächst. Wir verstehen darunter das Volk und den Stamm, den Staat und die Kirche, den Stand und den Beruf, die Familie und die Schule, unter deren Einwirkungen ein Kind erzogen wird. Jede verschiedene Gesellschaft in diesem Sinne des Wortes entwickelt besondere Gefühle, Triebe, Ansichten, Bestrebungen und Handlungen; jede schaut die Welt und die Menschheit von einer anderen Seite an, wirkt andersartig auf sie ein und empfängt eigentümliche Rückwirkungen. So entgegengesetzt die deutsche und russische, die protestantische und katholische, die

militärische und kaufmännische Gesellschaft, so entgegengesetzt ist ihr Dichten und Trachten, ihr Wollen und Handeln, kurz ihr Gesellschaftsgeist und seine praktische Bethätigung. In einen besondern Gesellschaftskreis wird das Kind hineingeboren, einen besondern Gesellschaftsgeist atmet es von Geburt an mit der Luft ein; so macht es unbewußt diese besonderen Interessen und Bestrebungen zu seinen eigenen, von denen es um so weniger wieder loskommen kann, je länger es in diesem geistigen Weichbilde lebte; so trägt sein ganzes seelisches Leben das unzerstörbare Gepräge seiner Gesellschaft. Auch in dieser Beziehung ist ein Vergleich zwischen Land- und Großstadtkind lehrreich. Auf dem Lande wickelt sich das Leben in allen Familien in demselben gleichmäßigen Verlaufe ab; man steht früh auf und geht zeitig zu Bette, man arbeitet und speist zu derselben Stunde. In der Stadt ist die Tageseinteilung fast in jedem Hause eine andere, und wird außerdem noch oft genug durch die Umstände unterbrochen. So gewöhnt sich das Stadtkind nicht so leicht und fest an eine bestimmte Ordnung des Lebens wie das Landkind. Das Stadtkind ist auf eine verhältnismäßig enge Wohnung eingeschränkt; gegen Fremde wird ihm Mißtrauen eingeflößt; nur mit wenig Leuten tritt es in eine nähere Berührung. Das bäuerliche Kind verkehrt frei und offen mit jedermann in der Gemeinde; so entsteht in jenem Kälte und Zweifel an den Menschen, in diesem Zutraulichkeit, Offenheit, Biederkeit und Hingebung. In der Stadt übt der Vater vielfach seinen Beruf fern von der Wohnung aus; das Kind sieht ihn selten; nur gezwungen widmet er sich dann und wann der Erziehung; so leidet der Familiensinn und die Achtung vor der väterlichen Gewalt, während das enge Zusammenleben der bäuerlichen Familienglieder unbewußt eine starke Anhänglichkeit an die Sippe und eine ehrfurchtsvolle Scheu vor ihrem Oberhaupte hervorruft. Die Vorsteher der Gemeinde, der Geistliche, der Schulze, der Lehrer sind dem Dorfkinde bekannt und werden von ihm geehrt; Achtung vor der Obrigkeit und konservativer Sinn entspringen daraus. Das Großstadtkind sieht und hört seinen Bürgermeister und die übrigen hohen Amtspersonen fast nie; allein der Polizist ist ihm Gegenstand der Furcht, ja vielleicht des Hasses; so wird in ihm der Keim jenes demokratischen

Sinnes gepflanzt, der sich später im Nörgeln gegen die Regierung, ja vielleicht gar in der Beförderung aufrührerischer Umtriebe Luft macht. Daher ist es der Sozialdemokratie sehr schwer, eine bäuerliche, sehr leicht eine städtische Bevölkerung für sich zu gewinnen. Das Stadtkind sieht und hört täglich tausenderlei verschiedenartige Dinge und Ereignisse; lebhaft wird sein Geist angeregt, über alles schnell zu sprechen und zu urteilen; dadurch wird es wortgewandt, schlagfertig, witzig und nicht selten frech. Darin bleibt das Landkind weit hinter ihm zurück, aber seine Langsamkeit hat den Vorzug größerer Gründlichkeit, und heißt es hartes Holz bohren, so erweist es sich schließlich ausdauernder und zuverlässiger als jenes. So bietet ohne Zweifel das Land oder die kleine Stadt zur körperlich und geistig gesunden Erziehung der Kinder gar nicht genug zu schätzende Vorzüge vor der Großstadt. In dem Leben eines jeden Menschen, in seinen Worten und Handlungen, in den Werken eines jeden Schriftstellers, Dichters und Künstlers spiegeln sich unauslöschlich Ort und Gesellschaft, unter deren Einflüssen der Mensch lebte, zumal in seiner Kindheit sich entwickelte und aufwuchs. Denn die frühesten Eindrücke sind die stärksten, weil sie auf die ganz frische und jungfräuliche Empfänglichkeit der an Vorstellungen noch leeren Kindesseele treffen. Sie sind deshalb auch die eigentlich unverwischbaren, und mögen sie, im Laufe des Lebens von anderen Einwirkungen überschwemmt, eine Zeitlang wie weggespült erscheinen — sie brechen im Alter mit um so siegreicherer Gewalt wieder hervor und bewähren sich als die mächtigeren gegenüber allem später Hinzugekommenen. Die frühest erworbenen Vorstellungen sind auch die reichsten ihrer Zahl nach. Kein Weltumsegler gewinnt mehr neue Vorstellungen auf seiner Entdeckungsfahrt, als er im Kindesalter bereits gewonnen hatte. Man bedenke nur, daß in den ersten drei Jahren dem Kinde jeden Tag die neuen Vorstellungen über Himmel und Erde, Menschen, Tiere, Pflanzen, Steine, Elemente u. s. w. nur so zufluten, daß es dazu den geistigen Auszug der Dinge, die Sprache, erlernt, und man wird begreifen, daß in dieser Zeit der Grund zu allem Übrigen gelegt wird, und alles Spätere nur als ein neues Beispiel einer an sich schon bekannten alten Art erscheint.

Die erworbenen Vorstellungen gestalten sich nun in verschiedenen Menschen in *vierfacher* Beziehung verschieden: *erstens* hinsichtlich ihrer Zahl und Menge, *zweitens* in Betreff ihrer sittlichen, *drittens* rücksichtlich ihrer verstandesmäßigen Beschaffenheit, *viertens* in Beziehung darauf, ob sie geordnet oder ungeordnet im Geiste liegen. Wie unendlich viel mehr Vorstellungen enthält der Geist eines gebildeten Europäers als der eines Patagoniers! Wie viel würdiger und edler sind die Vorstellungen eines *Kant*, als die eines arabischen Sklavenjägers! Wie unbestimmt und verworren fließen die Vorstellungen eines Schwachsinnigen in einander, und wie klar, deutlich und scharf umrissen grenzen sie sich im Kopfe eines Mathematikers ab! Wie ungeordnet, wirr und chaotisch poltern die verschiedenartigsten Einbildungen im Kopfe eines verbummelten Landstreichers durch einander, und wie wohlgeordnet hat jede Vorstellungsgruppe und in ihr wieder jede Vorstellungsreihe und einzelne Vorstellung ihren besondern Platz im Geiste eines systematisch geschulten Gelehrten!

Nun sind aber mit den Vorstellungen auch stets ihnen entsprechende Gefühle, Triebe, Willensrichtungen und Handlungen verbunden. Denn die Vorstellung ist nichts Totes, sondern als das lebendige Erzeugnis des menschlichen Geistes wirkt sie selbst lebendig auf ihn zurück, tritt mit anderen Vorstellungen in die mannigfachsten Beziehungen und ruft die vielfältigsten Bewegungen im geistigen Gesamtorganismus hervor. Mit jeder Vorstellung ist zunächst untrennbar ein Gefühl der Lust oder der Unlust, des Angenehmen oder des Unangenehmen verbunden; es giebt keine völlig gleichgültige Vorstellung; ich sehe einen Menschen oder einen Vorgang; er gefällt oder mißfällt mir. Wenn ich sage: er ist mir gleichgültig, so ist das in Wahrheit bereits, wie man bei genauerer Beobachtung leicht an sich feststellen kann, ein geringer Grad des Mißfallens. Das Gefühl der Lust treibt dazu, den angenehmen Gegenstand zu erstreben; umgekehrt das Gefühl der Unlust, den unangenehmen zu beseitigen. So erweckt jede Vorstellung mit dem Gefühle auch einen Trieb zu etwas, der, wenn er nur stark genug ist, sich nicht bloß in einen innern Willensentschluß, sondern zuletzt auch in eine äußere Handlung umsetzt.

Wenn aber jede Vorstellung ihr entsprechende Gefühle, Triebe, Wollungen und Handlungen notwendig im Gefolge hat, so ist es klar, daß die Gefühle und Triebe, das Wollen und Handeln eines Menschen so ausfallen, wie seine Vorstellungen beschaffen sind, wie umgekehrt durch bestimmte Gefühle und Triebe auch wieder die ihnen gemäßen Vorstellungen erweckt werden. So reich oder arm, so edel oder gemein, so klar oder verworren, so geordnet oder chaotisch die Vorstellungswelt eines Menschen ist, so reich, edel, klar, geordnet oder umgekehrt muß sich mithin auch sein Fühlen, seine Triebe, sein Wollen und sein Handeln gestalten. Wie können wir uns wundern, daß ein Wilder, der armselig an Wissen ist, dessen Vorstellungen nur auf die niedrigsten und gemeinsten Bedürfnisse gehen, dessen wenige unklare Gedanken der Zucht und der Ordnung gänzlich ermangeln, auch die gemeinsten und wildesten Thaten begeht! Aus dem ungeordneten Leben und Treiben eines Menschen kann man mit Sicherheit stets auch auf eine ungeordnete Geistesverfassung schließen. Wie ganz anders gestaltet sich das Thun und Lassen eines Menschen, der eine Fülle scharf bestimmter, wohlgeordneter Vorstellungen von echter sittlicher Kraft sein eigen nennt! Dem Reichtum und Adel, der Klarheit und Ordnung seiner Innenwelt entspricht auch äußerlich die Vielseitigkeit und Würde, die Bestimmtheit und Folgerichtigkeit seiner Lebensführung.

Es ergiebt sich, daß nicht bloß die angeborenen Anlagen, sondern, zu ihnen hinzutretend, auch die aus Ort und Gesellschaft erworbenen Vorstellungen das geistige Wesen des Menschen und damit sein Schicksal gestalten. Beide sind mächtig; zwischen beiden besteht Kampf und Wechselwirkung; oft siegen die einen, oft die andern, oder beide beeinflussen sich und erleiden gegenseitig durch einander Veränderungen ihrer ursprünglichen Form. Wer von ihnen den Sieg davontragen wird, läßt sich von vornherein nicht sicher bestimmen. Scheinbar können, wie in dem Falle des Botokuden von Bahia, Ort und Gesellschaft und die erworbenen Vorstellungen den Vogel abgeschossen haben, und doch kann im letzten Augenblick noch die angeborene Anlage sich aufraffend das Spiel gewinnen. Umgekehrt kann aber manchmal auch der Einfluß der erworbenen Vorstellungen die angeborene Anlage völlig ersticken.

So ist in Halms Schauspiel „Der Fechter von Ravenna“ in Thumelicus, dem Sohne des Arminius, das germanische Blut unter dem Einfluß der italischen Erziehung gänzlich in römisches verwandelt. Vergebens versucht Thusnelda in ihrem Sprößling den Deutschen zu erwecken; zum Entsetzen seiner Mutter will er nur der sein, der er geworden ist, ein Römer.

Ort und Gesellschaft, aus welchen die erworbenen Vorstellungen fließen, fasse ich mit dem Namen der besondern Lage, unter welcher sich ein Zögling entwickelt, zusammen. Die angeborene Anlage und die besondere Lage sind es demnach, die sich gegenseitig bestimmen. Hier sind nun vier Fälle möglich. Erstens: Die angeborene Anlage ist gut, und die besondere Lage ist auch gut. Das ist offenbar der denkbar günstigste Zustand für die Erziehung. Wenn Sebastian Bach, mit trefflichsten musikalischen Anlagen geboren, von Kindheit an in einer durchaus musikalischen Familie aufwächst, so arbeiten sich Anlage und Lage hier so vorzüglich in die Hand, daß das Ergebnis nur das ausgezeichnetste sein kann. Hier löst sich ein Einwand in seine Nichtigkeit auf, den man so oft gegen eine zielbewußte theoretische Pädagogik von Unverständigen erheben hört. „Wozu bedarf es einer besonderen Theorie und Kunst der Erziehung?“ wird gefragt. „Hier sind z. B. Eltern, die keine Ahnung von irgendwelchem pädagogischen System gehabt haben, und deren Kinder doch zu den tüchtigsten Menschen unter ihrer Leitung geworden sind.“ Die Eltern waren ausgezeichnete Persönlichkeiten; die von ihnen unbewußt geschaffenen Umstände, unter denen die Kinder aufwuchsen, ließen nichts zu wünschen übrig — alles war so, wie es auch die peinlichste Pädagogik nicht besser verlangen konnte. Absichtslos wirkte hier das Beispiel der Eltern und die günstigste besondere Lage. Wo von selbst durch die glücklichste aller Fügungen das wirksamste aller Erziehungsmittel, die unmittelbare Anschauung des trefflichsten elterlichen Vorbildes und Beispieles, sich mit der Gunst vorzüglicher angeborener Anlagen und der geeignetsten äußeren Lage verbindet, da kann keine noch so kritische Pädagogik mehr etwas hinzufügen; alle ihre Forderungen sind erfüllt. Aber man wird zugeben, daß dieser Fall äußerst selten eintritt; daß die Mehrzahl aller Familien

kein tadelloses Verfahren einschlägt, und daß es daher um so mehr das Recht und die Pflicht einer wissenschaftlichen Pädagogik ist, was in jener seltenen Musterfamilie unbewußt wirkte, zum klaren Bewußtsein zu erheben, zur Belehrung für diejenigen, die von selbst den rechten Weg nicht einschlagen.

Die zweite Möglichkeit enthält gerade das Gegenteil des ersten Falles: sowohl die angeborenen Anlagen als auch die besondere Lage sind schlecht. Der Sohn eines Räubers, mit räuberischen Anlagen geboren, wächst unter Räubern auf. Hier ist die Widrigkeit aller Umstände so sehr gesteigert, daß dem Zögling der schlimmste Ausgang mit Sicherheit vorausgesagt werden kann.

Drittens: Die angeborene Anlage ist gut, aber die besondere Lage ist schlecht. Der Fall liegt ungünstig. Es kann zwar die angeborene Anlage so stark sein, daß sie die Widerwärtigkeit der äußeren Einflüsse überwindet, wie wenn ein Knabe mit dem Triebe zum Künstler durch Armut, Hunger und Not sich zur ungehinderten Bethätigung seines Talentes emporringt. Aber wie oft leidet unter den Anstrengungen und Entbehrungen eines solchen verzweifelten Lebenskampfes die Gesundheit des Ringenden, wie oft wird dadurch später die Schaffensfreudigkeit gestört, wie oft zahlt er seine Mühe mit einem vorzeitigen Tode! Unter glücklicheren äußeren Lebensbedingungen hätte sich die Begabung ungehemmter und vielleicht zu größerer Blüte und Fruchtbarkeit entfalten können. Die schlechte besondere Lage kann aber auch ein solches Übergewicht erlangen, daß die angeborene Anlage unter ihrem Drucke zu Grunde geht. Der Missionar Dobrizhoffer erzählt in seiner Geschichte der Abiponer (Wien 1783), daß eine spanische Edeldame mit Sohn und Tochter in die Gefangenschaft jenes südamerikanischen Indianerstammes gefallen sei. Erst nach Jahren traf das Lösegeld für sie ein; die Mutter verließ die Horde; die Kinder aber, welche inzwischen unter den Indianern selbst zu Indianern aufgewachsen waren, verweigerten beharrlich die Rückkehr und blieben unter den Rothäuten, deren Gleiche sie geworden waren.

Erfreulicher gestaltet sich der vierte Fall: Die angeborenen Anlagen sind schlecht, aber die besondere Lage ist gut. Hier ist wenigstens die Hoffnung vorhanden, durch günstige Einwirkungen

der schlechten Begabung Herr zu werden und sie zum Besseren zu lenken. Mit dieser vierten Möglichkeit haben vor allem die Besserungsanstalten zu rechnen.

Die erworbenen Vorstellungen wirken verändernd, ja manchmal sogar zersetzend auf die angeborenen Anlagen ein. Schranken sind diese letzteren immer, aber nicht immer völlig unbesiegbare. Auf der Möglichkeit, die äußeren Verhältnisse in Haus und Schule und die aus ihnen fließenden Vorstellungen nach seinem Willen einzurichten, beruht die Macht des Erziehers. Können wir es durchsetzen, daß nur solche Einflüsse, die uns genehm erscheinen, auf das Kind einwirken, und können wir andrerseits alle unseren Absichten widersprechenden Strömungen, die sog. „verborgenen Miterzieher," d. h. die Einmischung Unkundiger und Unberufener, z. B. des Gesindes, oder Verführungen durch schlechte Freunde und verlockende Zuflüsterungen, fernhalten, so wird der Zögling in hohem Grade das Erzeugnis unseres Willens. So ist die Erziehung weder unbeschränkt mächtig, noch unbedingt ohnmächtig; sie ist verhältnismäßig mächtig. Der Zögling ist durch seine angeborenen Anlagen bestimmt, deshalb aber doch nicht völlig unbestimmbar, sondern vermittelst der erworbenen Vorstellungen bestimmbar. Die pädagogische Kunst muß demnach vor allem darauf sehen, den Zufluß der Vorstellungen zu regeln. Jenachdem dieser Vorstellungszufluß sich gestaltet, jenachdem werden die angeborenen Triebe des Kindes entwickelt, unterdrückt oder gehemmt, jenachdem werden auch ganz neue in ihm erzeugt, jenachdem formt sich die Geisteswelt des Zöglings. Meisterhaft wissen die Jesuiten diese psychologische Thatsache zu verwerten. Mit eiserner Strenge trennen sie die zu späteren Ordensmitgliedern erkorenen Zöglinge von jedem Einfluß der Familie und des modernen Geistes; mit peinlichster Sorgfalt wachen sie darüber, daß die Schüler weder Zeitungen lesen, noch das „Gift" zumal der klassischen deutschen Litteratur einsaugen; die kirchlich-scholastischen Werke des Mittelalters bilden die ausschließliche Nahrung der jungen Geister; kein Wunder, daß der Wille Loyolas zu dem ihren wird, und daß sie sich nach dem Verlassen des Seminars mit Heißhunger in den Kampf gegen den Protestantismus stürzen.

Es ist klar, daß man gute Anlagen durch die ungehinderte Zufuhr zweckmäßiger Vorstellungen so viel wie möglich befruchten und entwickeln soll. Häufig finden sich treffliche Anlagen in einem Kinde, welche gleichwohl den Eltern mißfallen, weil sie nicht in ihren Kram passen und mit den Absichten, die sie in Bezug auf das Kind hegen, in Widerspruch stehen. In einer Kaufmannsfamilie z. B. zeigt ein Sohn eine entschieden künstlerische Begabung; mit ganzer Seelenglut strebt er danach, einen künstlerischen Beruf zu ergreifen, aber die Eltern haben ihn zum Kaufmann bestimmt, damit er später das Geschäft übernehmen könne. Der Sohn gehorcht dem väterlichen Befehle, hinter dem Ladentisch zu stehen. Er wird kein Künstler, aber auch kein Kaufmann; nur mit halber Seele weilt er bei der aufgezwungenen, ihm im Grunde verhaßten Thätigkeit, während die andere Hälfte seines Geistes ohne entsprechende systematische Schulung sich in unfruchtbare Träumereien verliert. So verkümmert der Mensch, die Eltern sind unzufrieden, der Sohn unglücklich. Hätte er frei seinem inneren Drange folgen dürfen, so wäre ein ganzer Mann aus ihm geworden, der an sich selbst Freude empfunden, wie er sie andern bereitet hätte; so ist sein Leben verpfuscht und eine tüchtige Kraft vergeudet. Es sind kurzsichtige Eltern, welche ihre eigenen Wünsche über die Forderungen der Natur ihres Kindes stellen.

Eine Begabung wird oftmals als eine ungünstige betrachtet, und ist es doch nur scheinbar. Ein Kind besitzt, so meint man, den widerspenstigsten Eigensinn; man verfährt beinahe grausam, um den Starrkopf zu brechen, und erlebt nur, daß das Kind sich desto hartnäckiger widersetzt. Das ist sehr unvernünftig gehandelt. Sehr oft ist der sog. Eigensinn nur die kindliche, noch nicht durch Vernunft geleitete Äußerung einer starken Willenskraft. Statt diese brechen zu wollen und damit die kindliche Individualität im Innersten zu empören, lenke man sie auf Gegenstände und Ziele, welche das Kind interessieren. Mit einem Male entpuppt sich der Eigensinn als Ausdauer, Beharrlichkeit und Fleiß, und es entwickelt sich ein kerniger Charakter, auf den man felsenfest in Not und Gefahr bauen kann. Es ist überhaupt so thöricht wie möglich, sich mit einer Anlage im Kinde, die sich als ein notwendiger und

daher unausrottbarer Bestandteil seiner Psychade erweist, in einen Kampf einzulassen. Allerdings steht es nicht von vornherein fest, ob diese Begabung wirklich im tiefsten Urgrund seines Wesens wurzelt, oder nur erst eine durch nicht weit zurückreichende Vererbung entstandene, also auch leichter wieder zu verändernde Eigenschaft ist. Es erweist sich ihre Wurzelechtheit erst dann, wenn ihr Widerstand trotz langen Kampfes unbesiegbar bleibt. Ist nun eine derartige Begabung eine ungünstige, so versuche man den Kampf immerhin und lege nicht zu früh die Hände in den Schoß. Gegen das aber wirklich fest und unzerstörbar in der Psychade Liegende, sei es nun günstig oder ungünstig, zu streiten, heißt Zeit und Mühe verschwenden und führt nur zu unfruchtbaren Reibereien, ja sogar zur unerquicklichsten Zwietracht zwischen Erzieher und Zögling, zwischen Vater und Sohn, Mutter und Tochter, Oheim und Neffen, Base und Nichte. Das ist ein Rat, den sich auch Erwachsene für ihren Verkehr unter einander zu Herzen nehmen sollten. Dem Freunde an seinem Freunde, oder dem Manne an seiner Frau oder umgekehrt gefällt nur das eine nicht, während alles andere gebilligt und mit Wohlgefallen genossen wird. Dies eine ist an sich zwar nicht von wesentlicher Bedeutung, aber es liegt nun einmal im Charakter des anderen. Der Kluge nimmt es ruhig mit in den Kauf und übersieht den kleinen Fehlbetrag im Hinblick auf den sonstigen Überschuß. Der Unbedachte mäkelt daran; er verletzt den anderen; sein Nörgeln führt zu Mißverständnissen und manchmal sogar zum Bruche. Erwachsene lassen sich nicht mehr umschmelzen; die Freundschaft wie die Ehe gestaltet sich um so inniger, je mehr man kleine, doch unvertilgbare Mängel klug zu übersehen weiß.

Nachdem wir erkannt haben, daß in dem Auf- und Ausbau unsres Geisteslebens die erworbenen Vorstellungen eine ebenso wichtige Rolle, wie die angeborenen Anlagen spielen, müssen wir nun die bedeutsame Frage aufwerfen, wie wir diese erworbenen Vorstellungen zweckmäßig so gestalten und verbinden sollen, daß sie dem höchsten Ziele der Erziehung, der harmonischen Ausbildung des Geistes und der Grundlegung eines sittlichen Charakters, auch wirklich entsprechen.

Jeder von uns besitzt in seinem Geiste eine reiche Fülle von

Vorstellungen. Wenn wir diese einer genaueren Musterung unterwerfen, so können wir sie in viele verschiedene Gruppen oder Massen zerlegen. So besitzen wir z. B. eine große Gruppe der Sprachvorstellungen, die bei dem, der mehrere Sprachen beherrscht, wieder in die kleineren Massen der deutschen, englischen, französischen Sprache u. s. w. zerfällt. Eine andere Gruppe bezieht sich auf die Geschichte, eine dritte auf Geographie, eine vierte auf Zahlen, eine fünfte auf Religion, eine sechste auf Kunst, eine siebente auf die Familie, eine achte auf Geschäft und Beruf u. s. w., u. s. w.; jenachdem ein Mensch mehr oder weniger kennt, jenachdem sind auch seine Vorstellungsgruppen an Zahl viele oder wenigere.

Diese verschiedenen Vorstellungsgruppen verhalten sich zu einander ähnlich wie die stofflichen Massen in der Körperwelt. Wie nämlich eine größere Stoffmasse eine stärkere Kraft besitzt als eine kleinere Masse derselben Art, so übt auch eine größere Vorstellungsmasse eine stärkere Wirkung aus als eine kleinere. Die größere und stärkere Vorstellungsmasse drängt sich in unserem Geiste vor und unterdrückt die geringere und schwächere. Die Vorstellungsmasse, welche unserem innersten Interesse am innigsten entspricht, wächst am meisten und wird zur stärksten, weil wir sie fortwährend durch unsere Aufmerksamkeit vermehren; sie beschäftigt den Geist immerfort und steht im Vordergrunde; alles andere erscheint ihr gegenüber als nebensächlich. Diese hauptsächlichste Gruppe kann für jeden Menschen eine andere sein: für den Gelehrten seine Wissenschaft, für den Kaufmann sein Geschäft, für die Hausfrau die Familie, für das junge Mädchen die Tanzstunde und die erste Liebe. Die hauptsächlichste Gruppe kann mit der Zeit ebenso wechseln, wie unsere Interessen im Laufe unseres Lebens sich verändern. Immer aber beherrscht diejenige, welche gerade die mächtigste ist, die anderen und hemmt und verdrängt sie. So tritt in unsrem Geiste niemals ein Zustand des völligen Gleichgewichtes aller Vorstellungsgruppen ein, vielmehr befinden sie sich in einem fortwährenden Schwanken und Wechseln.

Der Geist des Kindes ist bei der Geburt noch vorstellungsleer. Aber vom ersten Atemzuge an strömen die Vorstellungen ein, indem die ähnlichen und verwandten sich zu einer und der-

selben Gruppe vereinigen. So entstehen nach und nach mehrere Gruppen. Die erste, vornehmlichste und stärkste im Kinde besteht naturgemäß aus all den Vorstellungen, welche sich auf Haus und Familie, auf Nahrung und Pflege, auf Mutter und Vater, Geschwister und Angehörige bezieht. Als die zweite an Stärke und der Zeit nach wird sich die Gruppe der Vorstellungen ausbilden, welche sich auf des Kindes Außenwelt, d. h. auf Straße, Garten, Feld und Himmel, auf den Spielplatz, die Nachbarn, die Nachbarskinder u. s. w. erstrecken. Mit dem Eintritt in die Schule endlich erwirbt das Kind die ganz neue Vorstellungsgruppe des Unterrichts und alles dessen, was damit zusammenhängt, und diese Masse entwickelt sich bald so mächtig, daß sie mindestens gleichwertig neben den andern beiden steht, wenn sie nicht gar zuletzt an Stärke jene beiden andern überragt und zurückdrängt. Innerhalb der neuen Gesamtmasse der Unterrichtsvorstellungen bilden sich im einzelnen die kleineren Gruppen der Vorstellungen der besonderen Unterrichtsfächer, z. B. die Gruppe der religiösen, der geschichtlichen, der naturkundlichen, der sprachlichen, der mathematischen Vorstellungen. Diese besonderen Untergruppen treten natürlich genau wieder in dasselbe Verhältnis der Wechselwirkung und des Kampfes zwischen einander, wie die Hauptgruppen. Jenachdem eine von ihnen das Kind mehr interessiert als eine andere, wächst sie rascher und bedeutsamer an, drängt sich stärker im kindlichen Geiste vor und hemmt die übrigen. Wenn z. B. ein Kind ein großes Interesse für Geschichte, ein geringes für Rechnen hat, so wächst die Gruppe der Geschichtsvorstellungen rascher und mächtiger in ihm, während die der Zahlenvorstellungen zurückbleibt. Damit hängt aber unmittelbar zusammen, daß in der ihm interessanten Vorstellungsgruppe seine geistige Kraft überhaupt rascher wächst, als in der ihm langweiligen. In der Geschichtsstunde z. B. zeigt es Aufmerksamkeit, Verstand, Urteil, Phantasie, Fleiß und Gedächtnis, während ihm das alles in der Rechenstunde fehlt. Der Geschichtslehrer lobt und der Rechenlehrer tadelt denselben Schüler; jener erklärt ihn für begabt und fleißig, dieser ihn für dumm und faul. Beide haben Recht und Unrecht. Recht, wenn sie nur erklären wollen: „in meinem Fache leistet er viel oder nichts“; Unrecht,

wenn sie ihr Urteil verallgemeinern und auf alle Fächer ausdehnen. Denn kein Mensch hat im allgemeinen und für alles Verstand, Urteil, Phantasie, Aufmerksamkeit, Gedächtnis u. s. w., sondern immer nur für das Vorstellungsgebiet, welches ihm besonders interessant und wichtig ist. Verstand, Urteilskraft, Phantasie, Gedächtnis u. s. w. sind nicht Vermögen, die gleich bei der Geburt ein für allemal fertig wären und zur Aufnahme jedes beliebigen Stoffes gleichsam wie leere Vorratskammern bereit ständen, sondern sie bilden und entwickeln sich erst mit den und in den allmählich im Geiste sich ansammelnden Vorstellungsgruppen, und zwar in jeder in ganz verschiedener Stärke, voll und kräftig in den Gruppen, die uns fesseln, kümmerlich und schwach in denen, zu welchen wir uns nicht hingezogen fühlen. So hat kein Mensch Urteil und Verstand für alles, sondern immer nur für dieses oder jenes. Eine Hausfrau weiß klug in der Wirtschaft zu walten; deshalb braucht sie gar kein Urteil über Ölmalerei zu besitzen, und doch bleibt sie eine kluge Frau, nämlich auf ihrem Gebiete, und so in jedem andern Falle. Der gerecht denkende Lehrer schränkt deshalb sein Urteil über einen Schüler stets auf das Feld ein, auf welchem er ihn hat beobachten können. Das Gesamturteil über den Zögling kann richtig nur aus der Gesamtbeobachtung aller seiner Erzieher hervorgehen. Aber auch hier müssen sich Schule und Haus wieder ergänzen. In der Schule kann ein Kind, durch die Strenge des Lehrers verschüchtert, unfähig erscheinen, während es im Hause aufgeweckt und munter die witzigsten Einfälle zu Tage fördert. Auch hier also ergiebt sich die Notwendigkeit für den Lehrer, sein Urteil über ein Kind durch die Eltern ergänzen und berichtigen zu lassen.

Soll nun das Ideal der Erziehung, die harmonische Entwicklung aller geistigen Fähigkeiten unter der Herrschaft des Sittengesetzes, erreicht werden, so folgt erstens daraus, daß wir zwar alle Vorstellungsgruppen möglichst gleichmäßig im erziehenden Unterricht behandeln und ausgestalten, vor allem aber die Gruppe der sittlichen Vorstellungen so kräftig anwachsen lassen müssen, daß sie niemals mehr aus dem Bewußtsein verschwindet, sondern, jederzeit gegenwärtig, auf alles Denken und Thun des Menschen den bestimmenden Einfluß ausübt. Der harmonische Ausbau des Geistes unter

der Oberherrschaft des Sittengesetzes fordert aber zweitens noch die allseitige Verbindung sämtlicher Vorstellungsgruppen unter einander. Wer hätte nicht die unangenehme Erfahrung gemacht, daß, wenn er z. B. im Gespräche über einen naturwissenschaftlichen Gegenstand eine geschichtliche Thatsache erwähnen oder in eine deutsch geführte Unterhaltung eine entsprechende fremdsprachliche Redensart einflechten wollte, er jene Thatsache oder diese Redensart im Gedächtnis nicht gleich bei der Hand hatte, obgleich er sich sonst in der Geschichte oder in der fremden Sprache wohl zu Hause fühlt. Der Grund davon liegt darin, daß jede einzelne Vorstellung an die Vorstellungsgruppe gebunden ist, zu der sie gehört; innerhalb dieser kann sie leicht ins Bewußtsein gerufen werden, weil die Gruppe aus lauter verwandten, in sich zusammenhängenden Vorstellungen besteht, bei denen der Übergang von der einen zur anderen sich ungehindert vollzieht. Innerhalb einer ganz anderen, aus ihr nicht ähnlichen Vorstellungen bestehenden Gruppe kann eine Vorstellung aber deshalb nicht ohne weiteres hervorgerufen werden, weil sie sich gar nicht in dieser Gruppe befindet, sondern in einer ganz andern, nämlich der ihrigen. Folglich müssen wir erst zu dieser andern übergehen, um die Vorstellung zu finden. Soll das aber mühelos geschehen, so muß die Überleitung von einer Vorstellungsgruppe zu einer andern überhaupt leicht möglich sein. Das ist aber nur der Fall, wenn jede Vorstellungsgruppe mit jeder andern in Verbindung steht. Daraus ergiebt sich also die pädagogische Forderung, jede Gruppe mit jeder in Verbindung zu setzen, d. h. sämtliche Vorstellungsgruppen zu einer einzigen, wohlgegliederten Einheit zu verweben. Wer so alle seine Vorstellungsgruppen unter einander in die engste Beziehung gesetzt hat, dem steht der ganze Inhalt seines Geistes jederzeit mit Leichtigkeit zu Gebote; der ist gewandt und schlagfertig, der kommt nie in Verlegenheit, weil sein geistiges Vermögen sozusagen jederzeit flüssig ist und zur Zahlung bereit liegt. Darin besteht die beste und schönste Form des Geistes; sie herzustellen, ist die Aufgabe der echten Formalbildung, und diese Aufgabe hat nicht bloß das Gymnasium, sondern jede Schule, die Volksschule nicht ausgeschlossen. Zwar giebt das Gymnasium mehr Kenntnisse als die Volksschule, aber auch ihre Pflicht ist

es, die Vorstellungsgruppen im Geiste ihrer Schüler so untereinander zu verbinden, daß der Übergang von einer zur andern sich mühelos vollzieht, und somit alles Erlernte dem Schüler jederzeit geläufig ist. Jeder Lehrer hat deshalb nicht bloß seinen Unterrichtsstoff zu berücksichtigen, sondern auch stets den der anderen Lehrer ins Auge zu fassen und zu verwerten. So nimmt der Lateinlehrer seine Übersetzungsstoffe aus der Geschichte, der Geschichtslehrer erwähnt bei der Schilderung eines Volkes auch die naturwissenschaftlich bemerkenswerten Zustände des Landes, wie umgekehrt der Lehrer der Naturkunde, welche Rolle die natürlichen Verhältnisse eines Landes in der geschichtlichen Entwicklung seiner Bewohner gespielt haben; der Mathematiker entlehnt seine Übungsbeispiele aus der Physik, der Zeichenlehrer giebt als Vorlagen natürliche Körper oder mathematische Formen oder geschichtliche und religiöse Bilder. So werden alle Vorstellungsgruppen durch den Unterricht zu einer Einheit verflochten, in welcher zuletzt jede Vorstellung mit jeder zusammenhängt und daher auch leicht in jedem ihr an sich fremden Zusammenhang gefunden und erwähnt werden kann. Diese Leichtigkeit der Erweckung der Vorstellungen ist für das praktische Leben von höchstem Werte und deshalb fortgesetzt zu üben. Jeder muß zunächst und *wenigstens* die Vorstellungen seines Faches so beherrschen, daß er sie in jedem Augenblick zur Verfügung hat. Was soll uns ein Arzt, der sich auf seine Rezepte, oder ein Anwalt, der sich auf die nötigen Gesetzesstellen, oder der Lehrer, der sich auf seine Kenntnisse erst mühsam besinnen muß? Wie unendlich nützlich ist es, nicht bloß deutsch, sondern jederzeit auch französisch, englisch und italienisch sprechen zu können! Dadurch erweitert sich eben die bloß einseitige Sonderbildung zur *allgemeinen* oder zu *der formalen* Bildung, welche darin besteht, daß alle Vorstellungsmassen unter einander in die innigste Fühlung versetzt sind, und der Übergang von jeder zu jeder und von jedem Teile einer jeden zu jedem andern Teile der andern sich mit Leichtigkeit und Sicherheit vollzieht. Nur *die* Methodik des Unterrichts kann eine zweckmäßige genannt werden, welche alle ihre Mittel und Wege so gestaltet, daß diese beste Einheitsform des Geistes im Zögling nach und nach geschaffen wird.

Nachdem wir kennen gelernt haben, in welches Verhältnis die verschiedenen Vorstellungsgruppen zu einander gesetzt werden müssen, wollen wir nun eine einzelne Vorstellungsgruppe für sich betrachten, und die Frage aufwerfen, wie sie in ihrem Innern gestaltet und ausgebaut sein muß, um dem Ziele der Erziehung zu genügen. Jede Vorstellungsgruppe besteht aus einzelnen Vorstellungen; diese verknüpfen sich zu Vorstellungsreihen und diese verweben sich unter einander wieder zu dem Gebilde der ganzen Gruppe. So besteht z. B. die Gruppe der deutschen Sprache aus lauter einzelnen Wörtern, diese verbinden sich zu Reihen d. h. zu Sätzen, und aus diesen webt sich in zahllosen Wendungen und Verschlingungen der buntfarbige Teppich der Sprache zusammen. Ein Musikstück ist eine Vorstellungsgruppe, welche sich aus einzelnen musikalischen Vorstellungsreihen, nämlich Melodien, zusammensetzt; diese Reihen lösen sich wieder in die einzelnen Töne auf; und so in jedem anderen Falle. Wie nun ein einzelner Soldat schwach und wehrlos ist, eine ganze Reihe Soldaten bereits mehr vermag, viele Reihen aber, zu einem Regimente vereinigt, eine stattliche Kraft darstellen, so ist auch eine vereinzelte Vorstellung wertlos und ohnmächtig. Was nützt es mir z. B., wenn ich aus der ganzen Geschichte nichts anderes als die Thatsache kenne, daß im J. 711 eine Schlacht bei Xeres de la Frontera geschlagen wurde, oder wenn ich im Englischen nur die Frage: How do you do? verstehe? Geschichtliche Kenntnisse haben nur dann Wert und Bedeutung, wenn ich die einzelnen Ereignisse in ihrem Zusammenhange begriffen habe, d. h. wenn ich ursächlich verknüpfte Vorstellungsreihen im Geiste bewahre, noch mehr, wenn ich den Zusammenhang der geschichtlichen Entwicklung eines ganzen Volkes oder der gesamten Menschheit d. h. eine ganze geschichtliche Vorstellungsmasse verstanden habe. So sind sprachliche Kenntnisse nur dann von Bedeutung, wenn ich wirklich die ganze Sprache beherrsche, also im Stande bin, alle einzelnen Wörter zu jeder beliebigen Reihe (Satz), und diese Reihen (Sätze) wieder zu Gruppen (Rede, Brief u. s. w.) zusammenzufügen. Der Unterricht darf daher nie bloß vereinzelte Vorstellungen, gelegentliche Bemerkungen, zufällige Erwähnungen darbieten, sondern muß stets Reihen von verwandten,

ursächlich klar und deutlich zusammenhängenden Vorstellungen geben. Eine Geschichte, ein Gedicht, ein sittliches Gebot, die Darstellung einer naturwissenschaftlichen Thatsache oder eines Naturgesetzes, eine sprachliche Regel mit ihren Anwendungen, ein mathematischer Lehrsatz, ein Lied u. s. w. — das sind alles ursächlich verknüpfte Vorstellungsreihen. Mit diesen hat es der Unterricht immerfort zu thun, und der Lehrer hat stets darauf zu sehen, daß jeder Unterrichtsstoff in solche klare und deutliche Reihen übersichtlich zerlegt, und jede solcher Reihen von dem Schüler voll und ganz begriffen und behalten werde. Aber er hat zweitens dafür zu sorgen, daß alle verwandten Reihen nach und nach zu einer wohlgeordneten Vorstellungsgruppe im Geiste des Zöglings verwebt werde, sodaß z. B. am Schlusse des geschichtlichen Unterrichts der Schüler nicht bloß einige Thatsachen kennt, sondern den Zusammenhang der geschichtlichen Entwicklung eines Volkes oder der Menschheit deutlich durchschaut, oder am Ende der sprachlichen Belehrung nicht bloß einzelne Wörter und Regeln weiß, sondern das ganze System der Grammatik beherrscht und in jedem ihrer Teile bewandert ist. Die einzelnen Vorstellungen sind also zu Reihen zusammenzuspinnen, so wie aus den einzelnen Hanfteilchen der leinene Faden gesponnen wird; und wie diese Fäden wieder regelrecht zu einem Tuch gewoben werden, in welchem sie nicht wie in einem in Wirrwarr geratenen Knäuel verfilzt sind, sondern jeder Faden in seinem Verlaufe deutlich verfolgt werden kann; in welchem ferner die Fäden entweder nur einfach kreuzweise als Aufzug und Einschlag über einander laufen, oder sich durch die Kunst des Webers zu Mustern von Sternen, Blumen, ja zu Bildern von Landschaften, Jagden u. s. w., das Auge ergötzend, verschlingen, so dürfen auch die einzelnen Vorstellungsreihen sich nicht wirr und unauflöslich in einander verfilzen, sondern müssen ein klares und übersichtliches Gewebe bilden, das je nach dem Stoffe entweder nur den einfachen kreuzweisen Fadenverlauf oder einfache geometrische Muster wie z. B. in der Mathematik zeigt, oder aber auch, wie in der Religion, Geschichte, Poesie und Naturkunde, buntfarbige, die Phantasie erregende, doch stets klar verständliche Bilder aufweist. Wollen wir, was wir meinen, durch eine Zeichnung veranschaulichen, so stellt

Fig. 1 das Bild des unklaren Verwirrtseins der Vorstellungsreihen dar, wie es nicht sein soll, während Fig. 2 das Schema einer klar und übersichtlich aus ihren Reihen aufgebauten Vorstellungsgruppe giebt. Fig. 1 ist gewissermaßen das Sinnbild der wirren, ungeordneten, ungebildeten, Fig. 2 das der klaren, geordneten, gebildeten Geistesverfassung. Wie man auf einem Schachbrette unmittelbar oder auf Umwegen von jedem Felde auf jedes andere gelangen kann, so kann der wahrhaft durchgebildete Geist innerhalb einer Vorstellungsgruppe von jeder Reihe zu jeder andern Reihe und von jeder Gruppe zu jeder andern Gruppe übergehen, denn er hat, nach einer landläufigen Redensart, alle Vorstellungen am Schnürchen. Wie aber in einem wirren Knäuel kein Faden sich bis ans Ende verfolgen, noch herausziehen läßt, sondern jeder kurz und verknotet abreißt, wenn man sich bemüht, ihn herauszuzerren, so ist es auch in der Vorstellungswelt des ungebildeten Geistes; alle Vorstellungsreihen irren labyrinthisch

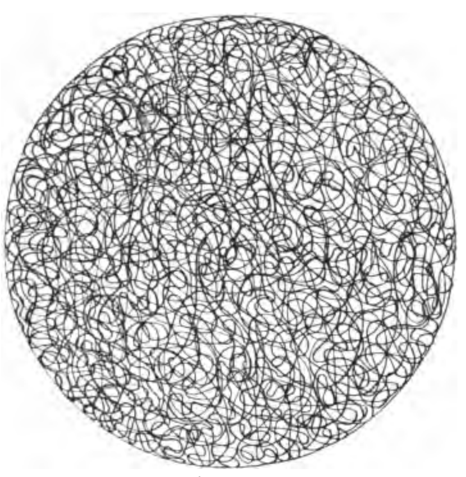


Fig. 1.

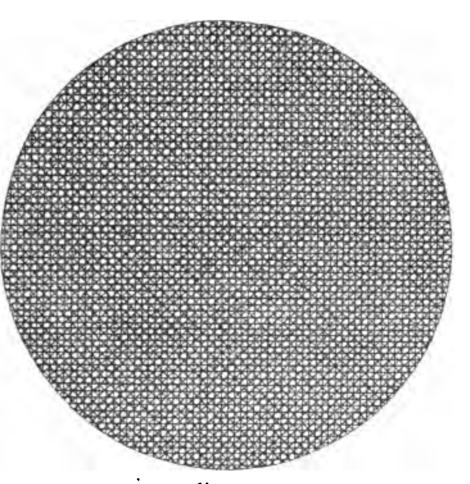


Fig. 2.

durcheinander, und jeder Gedankenfaden reißt nach kurzem Verlaufe ab. Kein Wunder, wenn einem solchen Geiste der Verstand jeden Augenblick stille steht!

Und nun müssen wir die Nutzanwendung dieser ganzen Erörterung auf unsere erzieherische Aufgabe machen. Wir haben oben bereits dargelegt, daß so reich oder arm, so edel oder gemein, so klar oder verworren, so geordnet oder chaotisch die Vorstellungswelt eines Menschen sei, so reich, edel, klar, geordnet oder umgekehrt sich auch sein Fühlen, Wollen und Handeln gestalte. Nachdem wir jetzt den Aufbau unserer geistigen Vorstellungswelt aus Vorstellungsreihen und Vorstellungsgruppen kennen gelernt haben, können wir endgültig bestimmen, wie die Vorstellungswelt des Zöglings zumal vom Lehrer und in der Schule durch systematisch-methodischen Unterricht gestaltet werden muß, um dem Zwecke der Erziehung zu entsprechen. Dem Zögling dürfen nicht wenige und armselige, ihm müssen vielmehr Vorstellungen in reicher Fülle von edelster Beschaffenheit und durchsichtigster Klarheit nach und nach geboten werden, und was nun fast als die Hauptsache erscheint, sie müssen ihm stets, gleich wertvollen Perlenschnuren, reihenweis überliefert werden; die Reihen wieder müssen zu wohlgeordneten Gruppen verwoben und diese Gruppen endlich alle untereinander in eine so innige Beziehung gesetzt werden, daß sich der Übergang von einer zur andern ebenso leicht wie sicher vollziehen läßt. In einer so gestalteten, aus dem besten Stoffe aufgebauten, lichtdurchstrahlten Geisteswelt entspringen mit Notwendigkeit auch hochherzige Gefühle, edle Antriebe, klarbestimmte Entschlüsse und weitwirkende Thaten. Sind die Anlagen des Zöglings gut, so werden sie durch solche Geisteszucht nur um so besser entfaltet; neigen sie zum Schlechten, so werden sie dadurch zweckmäßig gehemmt und, wenn die kräftige, erzieherische Einwirkung lange genug dauert, häufig sogar ganz unterdrückt und ausgerottet. So wird das Ziel der Erziehung erreicht: der Geist des Zöglings wird allseitig und harmonisch entwickelt, und zugleich wird der gediegenste Unterbau für die Bildung des sittlichen Charakters aufgeführt. Können wir nur

nach unserm Willen die erworbenen Vorstellungen im Geiste des Kindes erzieherisch gestalten und dadurch den wirksamsten Einfluß auf die Belebung oder Abtötung seiner angeborenen Anlagen gewinnen, so brauchen wir an der Macht der Erziehung nicht leicht mutlos zu verzweifeln, sondern dürfen im Gegenteil die begründete Hoffnung hegen, unsren Zögling dem Ideale der Persönlichkeit anzunähern.

Fünftes Kapitel.

Zur Wegweisung. Der Begriff der pädagogischen Regierung. Die leibliche Pflege des Zöglings.

Zur Wegweisung. — In den ersten vier Kapiteln haben wir die theoretische Grundlegung der Erziehungslehre gegeben. Im Anfang wurde das allgemeingültige und höchste Ziel der Erziehung aufgestellt; darauf wurde das Verhältnis der besondern Individualität zu diesem allgemeinen Ziele klargelegt; dann wurden die für den Pädagogen wichtigsten Bestandteile der geistigen Individualität, nämlich die angeborenen Anlagen einerseits, die erworbenen Vorstellungen andrerseits beleuchtet. Die allgemeinen theoretischen Themata sind damit erledigt; jetzt ist es unsre Pflicht, zu den besonderen praktischen Aufgaben der Erziehung überzugehen. Unser Weg wird uns hier von außen nach innen führen. Es handelt sich erstens um die Frage: Wie können wir das Kind an die äußeren Ordnungen des Lebens gewöhnen? Viel tiefer geht die zweite: Wie können wir den sittlichen Charakter und das Gemüt des Kindes bilden? Und nicht weniger innerlich gestaltet sich die dritte: Wie müssen wir durch systematisch-methodischen Unterricht die Vorstellungswelt des Kindes im Sinne des höchsten Erziehungszweckes gestalten? Die Regierung der Kinder, die Charakter- und Gemütsbildung und die Unterrichtslehre, das sind also die drei Gegenstände, welche

wir in dem hier beginnenden zweiten Hauptteile dieses Werkes zu behandeln haben.

Der Begriff der pädagogischen Regierung. — Weder kann der Charakter des Kindes sittlich gebildet, noch seine Vorstellungswelt methodisch ausgebaut werden, ohne daß der Zögling auch äußerlich ein geordnetes Leben führt. Ehe wir daher jene höchsten sittlichen und geistigen Aufgaben in Angriff nehmen, müssen wir notwendig unseren Schützling an die äußeren Ordnungen des Lebens gewöhnen. Wir fassen diese unter dem Namen der Gesittung oder der Sitte zusammen und unterscheiden sie von der Sittlichkeit. Die Gesittung oder Sitte bezieht sich lediglich auf das äußere Benehmen und Gebaren des Menschen, die Sittlichkeit betrifft dagegen seinen moralischen Kern, die Lauterkeit seiner inneren Gesinnung. Oder anders ausgedrückt: die Sittlichkeit geht auf die sog. unmittelbaren Tugenden, die Gesittung nur auf die mittelbaren. Unter den unmittelbaren Tugenden verstehen wir solche, welche an und für sich gut sind, wie z. B. Menschenliebe, Treue, Wahrhaftigkeit, Gewissenhaftigkeit u. a. Die mittelbaren Tugenden sind nicht an sich schon gut, sondern werden es erst, wenn sie mit den unmittelbaren Tugenden in Verbindung treten. Die mittelbaren Tugenden, z. B. der Sauberkeit, Pünktlichkeit, Ordnungsliebe, Höflichkeit u. s. w., sind zwar sehr nützlich, aber an sich noch nicht sittlich gut, denn es giebt Menschen genug, welche diese Eigenschaften in Hülle und Fülle besitzen und doch moralische Lumpen sind und im geheimen lügen und betrügen, stehlen und morden. Nun ist es aber klar, daß wir von einem vollendeten Menschen nicht bloß Geisteskraft und sittliche Charakterstärke, sondern auch jene äußere Gesittung der mittelbaren Tugenden verlangen müssen. Genügt uns nicht der Kavalier, der unter feiner Wäsche und höflichem Betragen den Schmutz seiner inneren Gesinnung zu verbergen sucht, so mutet uns auch der geistvolle Tugendheld nicht an, der Wasser, Seife, Kamm und Bürste verachtend, übel riecht und rüpelhaft ins Zimmer spuckt. Offenbar ist das Richtige die Verbindung von Gesittung und Sittlichkeit, die Vereinigung der mittelbaren und unmittelbaren Tugenden. Nun ist die Sittlichkeit an Wert das Höhere, die Gesittung ist als ein

Äußerliches jener untergeordnet. Die Sittlichkeit ist das Schwerere, dem man sich erst nach langwierigen Anstrengungen im Laufe des Lebens annähert; die Gesittung ist das Leichtere, zu dem schon das Kind hingeführt werden kann. Die Gewöhnung an die Sitte oder die äußeren Ordnungen des Lebens ist also im Hinblick auf die eigentliche, in Charakterbildung und Unterricht bestehende Erziehung als eine notwendige pädagogische Vorarbeit zu betrachten. Je früher man das Kind zu einem gesitteten Benehmen anhält, um so eher gewöhnt es sich daran, obwohl es zuerst, ein kleiner Wilder, wie es ist, diesen Ordnungen naturgemäß widerstrebt, teils weil es seine körperlichen Zustände noch nicht zu beherrschen vermag, teils weil seine Unvernunft den Wert jener äußeren Satzungen noch nicht begreift. Es würde auch nichts helfen, dem kleinen Kinde unsre Gründe, warum wir es an die Gesittung gewöhnen, auseinanderzusetzen; es hätte ja doch kein Verständnis dafür; es muß in seiner Unvernunft vielmehr zwangsweise und unbewußt dazu genötigt werden. Rousseau fordert zwar, daß ein Kind nichts aus blindem Gehorsam thue, daß ihm vielmehr stets klar gemacht werden müsse, warum es so handeln solle, — und dieses Gebot hat im Gebiete der bewußten Charakterbildung und des verstandesmäßigen Unterrichts gewiß seine volle Geltung; es aber auf den noch unvernünftigen Säugling ausdehnen zu wollen, wäre einfach lächerlich, da dieser theoretischen Gründen überhaupt nicht zugänglich ist. Die Gewöhnung an die äußere Sitte unterscheidet sich also in hohem Grade von der eigentlichen Erziehung, welche auf Charakterbildung und Unterricht abzweckt. Die Erziehung in diesem Sinne ist ein innerliches Bilden, die Gewöhnung nur ein äußerliches Abrichten; jene will kunstvolle Vorstellungsreihen erzeugen und hohe sittliche Ziele verwirklichen, diese nur schädliche Äußerlichkeiten unterdrücken; dort handelt es sich um bewußte Einsicht und klare Überzeugung, hier wird nur unbewußter Gehorsam gefordert. Die Mittel der Erziehung sind innere geistige und sittliche, die Maßregeln der Gewöhnung äußerliche und sinnliche, wie z. B. körperliche Strafen. Charakterbildung und Unterricht sind also, als die eigentliche, innerlich Neues aufbauende Hauptarbeit der Erziehung, von der bloßen, das schädliche Äußere zerstörenden Vorarbeit des Drillens der Kinder zu trennen.

Diese Vorarbeit hat Herbart die Regierung der Kinder genannt, und dieser Name ist so bezeichnend, daß wir schwerlich einen treffenderen dafür finden könnten. Wir behalten ihn deshalb bei und haben es jetzt also mit dieser Regierung der Kinder d. h. mit ihrer Gewöhnung an die äußeren Ordnungen des gesitteten Lebens zu thun.

Rechtfertigen wir zuerst in aller Kürze den Namen der Regierung der Kinder, der offenbar ausdrückt, daß zwischen den Thätigkeiten des Staates und denen der Erziehung eine gewisse Ähnlichkeit besteht. Wenn wir hier von der Notwendigkeit absehen, sich gegen äußere Feinde zu schützen, so hat der Staat erstens die Aufgabe, alle seine Mitglieder und ihr Thun und Treiben in einer solchen Ordnung zu erhalten, daß keiner den andern stört, sondern jeder mit und neben dem andern ungehindert seine erlaubten Zwecke verfolgen und erreichen kann; zweitens hat er als Kulturstaat die Pflicht, seine Bürger geistig und sittlich zu bilden. In ersterer Hinsicht bedarf es (vom Heere abgesehen) der ganzen ungeheuren, verwickelten Maschinerie der Verwaltung (Polizei, Gerichtsbarkeit, Steuererhebung u. s. w.), in letzterer des gesamten Kirchen-, Schul- und sonstigen Bildungswesens für Wissenschaft und Kunst. In der Herstellung und Erhaltung der äußeren Ordnung einerseits, und der Pflege geistiger Bildung andrerseits findet mithin sowohl der Staat, als auch die Pädagogik ihre Aufgaben, jener in Hinblick auf das ganze Volk, diese in Beziehung auf einzelne jugendliche Individuen. Besteht hierin die Ähnlichkeit, so fehlt doch auch ein bemerkenswerter Unterschied nicht. Es ist bekannt, daß die Geldsummen, welche der Staat für Kirche, Schule, Wissenschaft und Kunst aufwendet, verhältnismäßig sehr gering sind, verglichen mit denen, welche er für das Heer und die Verwaltung ausgiebt. Die Herstellung und Erhaltung der äußeren Ordnung kostet hier unendlich viel mehr, als die Pflege der inneren Bildung. Der Staat erschöpft den bei weitem größten Bestand seiner Mittel in der äußeren Regierung, nur einen geringen Bruchteil (so groß dieser an sich auch erscheinen mag) widmet er der inneren Bildung. Umgekehrt soll es in der Erziehung sein. Auf die Erhaltung der äußeren Ordnung, d. h. auf die pädagogische Regierung soll sie

eine möglichst geringe Menge ihrer Kraft verwenden, dagegen ihre bei weitem größten Anstrengungen der inneren Bildung des Geistes und Charakters zu Gute kommen lassen. So verhalten sich hier Staat und Erziehung entgegengesetzt: in der Thätigkeit des Staates überwiegt die Regierung, in der Erziehung die Bildung; dort ist die äußere Ordnung die Hauptsache, hier ist diese zwar auch notwendig und nicht zu verabsäumen, aber im Vergleich zu den Aufgaben der Bildung steht sie doch nur in zweiter Reihe.

Zu der Regierung des Staates verhalten sich die Erwachsenen in zwiefacher Hinsicht verschieden. Entweder sie erkennen die vom Staate gesetzte Ordnung an und betragen sich demgemäß; so regieren sie sich innerhalb der anerkannten Schranken selbst, und der Staat läßt sie unbehelligt. Oder sie widersetzen sich der staatlichen Ordnung, sei es als Unzurechnungsfähige (Unmündige, Schwachsinnige, Verschwender, Verrückte), sei es als Verbrecher, sei es als Empörer und Umstürzler. Alle diese werden vom Staate in verschiedener Weise in Gewahrsam genommen; sie werden von ihm *regiert*. Mit der pädagogischen Regierung verhält es sich ähnlich. Jede Schule, jede Familie bildet einen Staat im kleinen, in welchem eine Regierung die äußere Ordnung aufrecht erhalten muß. Dieser Schul- und Familienregierung unterwerfen sich viele Kinder willig und von selbst, andere dagegen widerstreben ihr, sei es aus Unverstand oder Leichtsinn, oder sogar aus böswilliger Absicht. Sie sind auch entweder Unzurechnungsfähige oder Verbrecher oder Aufrührer. Die Gesellschaft der Erwachsenen aber hat das größte Interesse daran, daß die Kleinen sich der Ordnung fügen; sie hat um so mehr ein Recht, es zu fordern, als die Kinder noch ganz unselbständig und in allen Stücken von den Erwachsenen abhängig sind. Kinder *sollen* und *müssen* artig sein. Sie sind es aber nicht, und zwar entweder als *Ungezogene*, und dies ist zuerst der natürliche und entschuldbare Zustand jedes Kindes, weil es ja anfangs noch nicht erzogen ist, — oder als *Verzogene*; das ist der bei weitem schlimmere Fall. Denn das verzogene Kind ist bereits erzogen, aber es ist falsch erzogen; es ist ihm ein verkehrter Wille beigebracht. Es ist viel leichter, ein ungezogenes Kind zu erziehen, als ein verzogenes auf den rechten Weg zurückzubringen; in jenem

braucht der natürliche Wille nur auf das wahre Ziel gelenkt zu werden; bei diesem muß man aber erst den falschen Willen wieder ausrotten, ehe man den Grund zu einem neuen und richtigen Willen legen kann, und das gelingt keineswegs immer.

Die pädagogische Regierungsgewalt liegt in der Hand der Eltern, Lehrer, Vormünder, kurz der Erzieher. Diese Träger der Regierung verhalten sich wieder sehr verschieden zu ihrer Aufgabe, die äußere Ordnung zu befördern. Der echte Jugendbildner, dem vor allem die Verwirklichung des hohen geistigen und sittlichen Zieles der Erziehung vorschwebt, wird in dem vielfach rein äußerlichen Polizeidienst der Regierung mehr eine Last als eine Lust erblicken. Aber in der Erkenntnis, daß die äußere Ordnung eine unentbehrliche Unterlage für die innere Bildung ist, wird er sich gleichwohl den Pflichten der Regierung pünktlich und gewissenhaft widmen. Sehr schlimm ist es, wenn der Erzieher aus bloßer Bequemlichkeit oder aus Leichtsinn die Regierungsthätigkeiten ganz vernachlässigt; Charakterpflege und Unterricht leiden dadurch auf das empfindlichste. Am allerschlimmsten ist es aber, wenn ein Lehrer die Regierung zur Hauptsache, die eigentliche Erziehung zur Nebensache macht. Es giebt solche Korporalsnaturen unter den Schulmeistern, aber auch unter den Vätern, welche den größten und fast den einzigen Genuß ihres Berufes darin finden, die Kinder nach ihrer Pfeife tanzen zu lassen, zu schuhriegeln und den Stock zu schwingen. Schande über sie! Den wahren Zweck ihres Amtes haben sie nicht begriffen, sie hätten Gerber werden sollen, denn Seelenbildner sind sie nicht.

Welches sind nun die Mittel, durch welche die pädagogische Regierung die Kinder in die äußere Ordnung des Lebens einzufügen sucht? Vier Gruppen bieten sich uns dar; die ersten drei sind mehr äußerlicher und sinnlicher, die vierte ist bereits geistiger und sittlicher Natur. Sehr viele Unordnungen des kindlichen Lebens entspringen aus der Vernachlässigung der berechtigten leiblichen Bedürfnisse des Zöglings. So erweist sich eine vernünftige Körperpflege als Vorbedingung zur Erhaltung der äußeren Ordnung. Unbeschäftigte Kinder verfallen aus Langerweile auf allerlei Unfug; um diesen zu vermeiden, müssen wir die Kinder zweckmäßig be-

Körper nicht bloß in dem bisherigen Bestand erhalten, sondern ihm ganz Neues hinzufügen. Woher dies Neue nehmen, wenn nicht aus der gutgefüllten Schüssel? Der fast unstillbare, kaum jemals aufhörende Hunger der Knaben während der Zeit ihres raschen Aufschießens erklärt sich dadurch ganz natürlich, ebenso wie die Thatsache, daß bei Hungersnöten die Kinder zuerst zu Grunde gehen. Söhne und Töchter, die wenig und langsam wachsen, essen daher auch nur wenig. Den Kleinen gebührt demnach nicht eine minder kräftige, sondern eine noch nahrhaftere Kost, als den bereits Großgewordenen.

Worin soll aber diese Nahrung bestehen? Wir müssen drei Klassen von Nahrungsmitteln unterscheiden: 1) als die wichtigsten die, welche einen hohen Gehalt von Eiweiß besitzen. Es sind besonders die aus dem Tierreich stammenden, wie Milch, Eier, Fleisch und Käse; aber auch Hülsenfrüchte (Erbsen, Bohnen, Linsen) enthalten ziemlich viel Eiweiß; doch stehen sie hinter dem Fleische insofern zurück, als das Eiweiß des letzteren stärker vom Organismus ausgenützt wird, denn von dem Eiweiß der Hülsenfrüchte geht ein größerer Prozentsatz als von dem des Fleisches unverdaut ab. 2) die, welche sich besonders durch ihren Gehalt von Stärkemehl auszeichnen, Getreidekörner (Brot), Hülsenfrüchte, Kartoffeln; 3) die vom geringsten Werte, weil sie zu viel unverdauliche Holzfaser enthalten, nämlich Gemüsearten, wie alle Kraut-, Kohl-, Rüben- und Blätternahrungsstoffe.

Die festen Teile unsrer körperlichen Organe bestehen der Hauptsache nach aus Eiweiß (Fleisch). Trotzdem können wir unsren Organismus nicht erhalten, wenn wir ihm lediglich Eiweiß zuführen. Wir müßten z. B., wenn wir nur von Fleisch leben wollten, täglich mindestens 5 Pfund davon essen. Die Folgen davon sind aber bald heftige Magenkatarrhe und ein solcher Ekel, daß die, welche den Versuch an sich gemacht haben, bald gezwungen wurden, ihn aufzugeben. Unser Körper fordert außer Eiweiß noch Fett, Stärkemehl und Zucker. Alles Stärkemehl muß, wenn der Darmkanal es aufsaugen soll, erst durch den Verdauungssaft in Zucker umgewandelt werden. Daher ist es im allgemeinen einerlei, ob wir Stärkemehl oder Zucker zu uns nehmen; sie leisten dem Organis-

mus denselben Dienst, nur daß Zucker (neben dem Nachteil, viel teurer zu sein als Stärkemehl) den Vorteil hat, nicht erst wie das Stärkemehl umgewandelt werden zu müssen. Die Verdauungswerkzeuge des Säuglings vermögen diese Umsetzung noch nicht zu leisten; die Muttermilch enthält deshalb kein Stärkemehl, sondern außer Eiweiß, Salz und Fetten nur Zucker. Nun spielen aber Fett, Stärkemehl und Zucker noch insofern eine hochwichtige Rolle in unsrem Körper, als sie nicht bloß die Hauptstoffe für die sich im Körper vollziehende Verbrennung, also die eigentlichen Wärmequellen des Organismus sind, sondern auch die Umwandlung alles Eiweißes in Körpersubstanz überhaupt erst ermöglichen. Man muß also neben den eiweißhaltigen Stoffen, wie dem Fleische, stets noch Fett, Stärkemehl und Zucker genießen, wenn der Körper in genügender Weise ernährt werden soll, und es ist daher immer noch eher möglich, ausschließlich von den an Eiweißgehalt armen Kartoffeln, als bloß von magerem Fleische zu leben, mit dem uns zu wenig Fett, Stärkemehl und Zucker geboten wird. Außer diesen organischen Stoffen bedarf aber der Körper, um den Verbrennungsprozeß anzufachen, wie jedes Feuer, das lebhaft flammen soll, des Sauerstoffes der Luft und, um eine Reihe anderer chemischer Vorgänge zu vermitteln, auch des Wassers. 63 Prozent unseres Körpergewichts bestehen aus Wasser, und unsere Muskeln müssen 75 Prozent Wasser enthalten, wenn sie überhaupt arbeitsfähig bleiben sollen, sodaß ein tüchtig schaffender Mann täglich etwa 3 Liter davon verbraucht. Die Physiologie hat folgendes Verhältnis der Nährstoffe als das zweckmäßigste für die Erhaltung eines mäßig arbeitenden Mannes von Durchschnittsgröße ermittelt:

2818	Gramm	Wasser,
118	„	Eiweißstoffe,
56	„	Fett,
500	„	Stärkemehl und Zucker,
32	„	Salze,
744	„	Sauerstoff in der eingeatmeten Luft.

Nach diesen grundlegenden Ermittelungen betrachten wir nun die Frage der Ernährung unsrer Kinder unter dem pädagogischen Gesichtspunkte. Es ist eine physiologische Thatsache, daß in dem

Maße, als die Verdauungsorgane mit schwer zu verdauenden oder gar unverdaulichen Stoffen beschwert werden, sowohl die körperliche Beweglichkeit, als auch die geistige Lebendigkeit leidet und abnimmt. Die Wiederkäuer, welche eine ungeheure Menge Gras in sich hineinfressen und viele Stunden gebrauchen, um dieses Ballastes Herr zu werden, sind weder körperlich so rührig, noch geistig so lebhaft, wie das von Körnern lebende Pferd oder das fleischfressende Raubtier. Unwillkürlich schließen wir beim Anblicke eines feisten Dickwanstes von seiner körperlichen Unbeweglichkeit auch auf geistige Schwerfälligkeit, und diese Folgerung täuscht selten. Je mehr Nervenkraft nämlich bei Überladung des Magens auf die Bewegung der Eingeweide verwendet werden muß, um so mehr Nervenkraft wird den Muskeln und dem Gehirn entzogen. Unseren Zöglingen müssen wir aber im Interesse ihrer Bildung ihre körperliche Rührigkeit und geistige Lebhaftigkeit so viel wie möglich zu erhalten suchen. Daher passen alle schwer verdaulichen Nahrungsstoffe für sie nicht, und alle jene oben in der dritten Klasse angeführten Nahrungsmittel, wie Kraut- und Rübenarten, ebenso wie Kartoffeln, dürfen nur in mäßiger Weise als Zukost, nicht aber als hauptsächlichste oder gar, wie es in armen Gegenden mit den Kartoffeln vielfach der Fall ist, als ausschließliche Speise verwendet werden. Milch, Eier, Fleisch, einfacher Quarkkäse, dazu Brot- und Hülsenfrüchte erweisen sich mithin als die zuträglichsten Haupt- und Grundspeisen, während Kartoffeln und jene Vegetabilien nur mäßig als Zuthaten zu gebrauchen sind.

Eine große Hauptsache ist aber dabei, daß wir diese Nahrungsmittel in mannigfachster Mischung und täglicher Abwechslung darreichen. Denn keine einzige Speise enthält für sich genommen alle Bestandteile, welche der Organismus zu seiner Erhaltung bedarf. Daher der Ekel, den zuletzt selbst unsere Lieblingsspeise in uns erweckt, wenn wir sie täglich bekommen. *Toujours perdrix!* Es ist eine heilsame Gewohnheit, mehrere Speisen zu jeder Mahlzeit auf den Tisch zu setzen; so ergänzt die eine den Mangel der anderen. Auch der Wohlgeschmack der Speisen und das dadurch erhöhte Interesse, welches wir an ihnen nehmen, ist von großer physiologischer Bedeutung. Jede Lustempfindung übt einen starken Nerven-

reiz aus, fördert die Herzthätigkeit und den Blutumlauf und erleichtert und beschleunigt dadurch den Vollzug jeder körperlichen Thätigkeit, also auch der Verarbeitung, Ausnutzung und Verdauung der Speisen. Das Mahl bekommt weder dem Traurigen, noch dem mit einem Buche oder einer Zeitung in der Hand einsam und interesselos Essenden, sondern am besten dem gern und freudig Genießenden. Daher sollen Kinder bei Tische fröhlich sein dürfen und nicht durch Vorlesen eines Buches während der Nahrungsaufnahme gequält werden. Griesgram und Ernst sind schlechte Tischgenossen; man bitte sich Scherz und Heiterkeit zu Gaste, so wird man sein Leben verlängern.

Ausschließliche und bloße Pflanzenkost, wie sie die Vegetarianer wollen, ist für den Erwachsenen nicht ratsam, geschweige für das Kind, wenigstens nicht in unsrem Klima und nicht für unsre, die größte Anspannung aller Kräfte fordernden Lebensverhältnisse. Der Vegetarianismus kann als Kur, wie ja zu Zeiten eine Hungerkur überhaupt, bei gewissen abnormen leiblichen Zuständen ohne Zweifel ausgezeichnete Dienste leisten; als die ausschließliche Lebensweise eines gesunden Menschen ist er aber unter unsrem Himmelsstriche gewiß nicht, und vielleicht unter keinem zu empfehlen. Ich will ganz davon absehen, daß mir einmal ein Vegetarianer sagte: „Seitdem ich vegetarianisch lebe, habe ich all meinen Ehrgeiz verloren.“ Die Hauptsache ist, daß der einseitige Genuß von Pflanzenkost eine zu rasche Verkalkung der Arterien (der Blutgefäße) herbeiführt. Jugendkraft, Thätigkeit und Lebendigkeit hängt aber in hohem Grade mit dem raschen und ungehemmten Umlauf unseres Blutes, also mit der Elastizität der Blutgefäße zusammen, die im Alter bekanntlich verkalken und dadurch hart und unbeweglich werden. Mit Recht hat man gesagt, der Mensch habe das Alter seiner Arterien. Diese frühzeitige Verhärtung der Blutgefäße ist sowohl bei nur von Pflanzenkost lebenden Mönchen, als auch bei ausschließlich Reis essenden Indiern beobachtet worden. Ein früher begeisterter Anhänger des Vegetarianismus, der Arzt Dr. Winkler, hat an sich dieselbe üble Erfahrung gemacht und deshalb unter dem Pseudonym eines Dr. Alanus zu Neujahr 1890 dem Vegetarianismus zum Entsetzen seiner Anhänger den Absagebrief ge-

schrieben. Verschonen wir also unsere Kinder mit vegetarianischer Lebensweise. Ich kannte die zu der Kost ihres Vaters genötigten Kinder eines Vegetarianers. Wo die Armen heimlich ein Stückchen Fleisch erwischen konnten, waren sie gierig dahinter her — der unnatürliche Zwang verführte sie zu unredlichen Hintergehungen. Nun ist es zwar keine Frage, daß Kinder bei reiner Pflanzenkost aufwachsen und ein blühendes Aussehen haben können. Aber das weiche Fleisch ist nicht zu verwechseln mit dem prallen und kräftigen Muskel. So wenig wie die grasfressende Kuh jemals die elastische Muskelkraft des fleischfressenden Löwen erreicht, so wenig wird das bloß von Pflanzenkost lebende Kind an Kraft und Ausdauer seiner Muskeln mit einem Kinde wetteifern können, das auch mit Stoffen aus dem Tierreiche reichlich genährt wird. Vor allem nimmt aber auch, wie die Erfahrung es immer und immer wieder gelehrt hat und es der oben angeführte Ausspruch des Vegetarianers bestätigt, die Energie des Willens unter dem Einfluß einseitiger Pflanzenkost ab. Menschen und Tiere werden dadurch lenksamer und sanfter, aber zugleich auch schlaffer an Geistes- und Willenskraft. Unter den Vierfüßern sind nicht die pflanzen-, sondern die fleischfressenden Tiere die energischsten, und das Pferd, welches auf der Weide grasen muß, leistet nicht halb so viel wie das andere, dem man im Stalle die Krippe mit Hafer vollschüttet. Die hauptsächlich von Pflanzenkost lebenden Hindus haben der Thatkraft der fleischessenden Engländer nicht zu widerstehen vermocht, sondern sich geduldig unter ihr Joch beugen müssen. Wollen wir also unseren Kindern im pädagogischen Interesse körperliche Kraft, Lebendigkeit des Geistes und Ausdauer des Willens bewahren, so dürfen wir ihnen die Nahrungsstoffe aus dem Tierreiche nicht vorenthalten. Man begehe nur einen Irrtum nicht! „Ich gebe meinen Kindern gar kein Fleisch, ich ziehe sie rein vegetarianisch auf“, sagte mir ein Mann. Es stellte sich aber auf meine Fragen sogleich heraus, daß die Kinder Milch, Eier und Käse, also von Tieren stammende Stoffe, in reicher Fülle erhielten. Kein Wunder, daß sie auch ohne Fleisch gut gediehen. Milch, Eier und Käse sind Eiweiß, also nur Fleisch in anderer Form; von einer wirklich vegetarianischen Lebensweise war hier mithin keine Rede.

Als die hauptsächlichste Regel für die Ernährung gesunder Kinder möchte ich den Satz aufstellen, daß man im allgemeinen dem natürlichen Instinkte des Kindes folgen soll; eine Speise, gegen welche das Kind einen unbesiegbaren Widerwillen zeigt, dränge man ihm nicht auf. Oftmals wollen zwar Kinder nur aus Unkenntnis eine neue Speise nicht nehmen, oder aus Voreingenommenheit, die von anderen in ihnen dagegen erweckt ist, oder sogar aus Eigensinn. In diesen Fällen kann Zwang angebracht sein, denn hier handelt es sich nicht um einen natürlichen Abscheu. Aber wo in einem gesunden Kinde ein instinktiver Ekel mächtig hervorbricht, da ist er eine Folge organischer Zustände und deshalb berechtigt. Dem gesunden Menschen sagt sein körperliches Gefühl besser, als es irgend ein Arzt kann, was man dem Körper zumuten soll, was nicht. Es giebt auch ein körperliches Gewissen, aber man folgt ihm so wenig, wie dem sittlichen. Der Körper friert. Das ist seine Sprache. Damit sagt er mir: Bedecke mich! Alles ist in Ordnung, wenn ich es thue. Erfülle ich sein Gebot nicht, so trage ich den Schaden. Ich habe das Gefühl des Durstes. Damit sagt mir der Körper: Trinke! Aber es kommt auch der Augenblick, wo das körperliche Gefühl sagt: Jetzt ist es genug! Auch nun sollte man gehorchen, aber man säuft weiter; man gewöhnt sich das übermäßige Trinken an; man erzeugt in sich ein unnötiges Bedürfnis, ein falsches Gefühl, den Trieb, allabendlich im Wirtshaus sechs Maß Bier hinunterzuschlucken. Das wird zur Gewohnheit, zu einem erworbenen Instinkt, dem man auch nicht mehr widerstehen kann, aber es ist kein gesunder, natürlicher Trieb; auf ihn darf man sich nicht berufen; denn auch der Kranke zeigt abnorme Gelüste. Der Gesunde aber kann sich der Stimme seines körperlichen Gewissens um so sicherer anvertrauen, je seltener er ihr untreu gewesen ist, und den Instinkten des gesunden Kindes soll man um so williger gehorchen, je einfacher das Kind in Speise und Trank gehalten, und je unverdorbener noch sein Geschmack im Vergleich zu dem des Erwachsenen ist, dessen Gaumen durch falsche Gewöhnungen unnatürliche Reizungen, wie Alkohol und Tabak, verlangt und verträgt. Der gesunde Orga-

nismus, vernünftig in dem, was er sagt, ist an sich selbst ein besserer Führer zur Gesundheit, als irgend ein Physiologe.

Alle Kinder lieben Süßigkeiten. Mit Unrecht werden sie ihnen von vielen Eltern gänzlich vorenthalten. Wäre Süßes dem jugendlichen Organismus nicht besonders zuträglich, so hätte das kleine Mädchen nicht einen so starken instinktiven Trieb auf Kuchen. Das Warum geht aus den oben mitgeteilten Ergebnissen der Ernährungsphysiologie hervor. Außer Eiweißstoffen bedarf der Körper Fett, Stärkemehl und Zucker. Sie bilden das hauptsächlichste Brennmaterial für die Erzeugung der Wärme im Organismus. Das Stärkemehl muß sich im Körper erst in Zucker umsetzen, ehe es zum Aufbau der leiblichen Organe verwendet werden kann. Die beiden eigentlichen Wärmequellen sind mithin Fett und Zucker. Der Eskimo trinkt mit Entzücken Thran; in der grimmigen Kälte seines Polarlandes gebraucht er naturnotwendig eine ungeheure Menge Fett, um die nötige Körperwärme zu erzeugen. Der norwegische Polarforscher Nansen erzählt, daß er und seine Gefährten, nachdem sie sich bei der Durchquerung Grönlands mehrere Monate nur auf das geringste Maß von Nahrung hatten beschränken müssen, einen wahren Heißhunger auf Fett gehabt und nach der Rückkehr zu bewohnten Stätten Butter in großen Stücken verschlungen hätten. Dem Südländer sind zu fette Speisen ekelhaft; er zieht stärkemehlhaltige Stoffe, wie Reis, Polenta, Maccaroni u. s. w. vor. Er und das Kind haben denselben Grund zum Abscheu gegen zu viel Fett: sie werden dadurch innerlich überhitzt, der Südländer wegen seines heißen Klimas, das Kind deshalb, weil in dem noch wachsenden und gleichsam gärenden jugendlichen Organismus alle physiologischen Vorgänge sich ungleich stärker, stürmischer und hitziger vollziehen, als in dem endgültig entwickelten Körper. Zu fette Nahrung in den kindlichen Organismus einführen, heißt im wahren Sinne des Wortes Öl ins Feuer gießen. Es erzeugt im Kinde ein unerträgliches Gefühl der Überreizung. So hat das Kind einen instinktiven Abscheu dagegen und eine entsprechende natürliche Neigung für stärkemehlhaltige und süße Speisen, die eine mildere Wärmequelle bilden und seinem Gaumen angenehm sind. So falsch es nun wäre, die Kinder allstündlich mit Bonbons und reinem Zucker

zu füttern und ihnen Zähne und Magen zu verderben, so richtig ist es doch, der natürlichen Vorliebe der Kinder entgegenzukommen, indem man ihnen täglich zu ihren Mahlzeiten irgend eine süße Speise verabreicht. Geschieht das nicht, so entsteht in ihnen ein ebenso unbezähmbarer Heißhunger nach Süßem, wie bei Nansen nach Fettem; sie vernaschen heimlich ihr Taschengeld beim Zuckerbäcker, ja, wenn sie nicht über eigenes Geld verfügen, so entwenden sie sogar (ich habe solche Fälle erlebt) ihren Eltern Geld zu diesem Zwecke und werden in ihrer sittlichen Reinheit geschädigt. Auch die Vorliebe der Kinder für Obst und Früchte ist organisch begründet. Pflanzliche Säuren fördern die Verdauung, reinigen das Blut und wirken demnach überhaupt erfrischend und belebend. So oft wie möglich sollten dem Kinde daher Früchte gereicht werden. Auch die Erwachsenen sollten mehr Gebrauch davon machen. Freilich, wie kann man von Menschen, deren Geschmacksorgane durch Alkohol und Tabak längst vergiftet und entartet sind, erwarten, daß sie noch Sinn für solche natürliche, einfache und reine Genüsse besitzen!

Auch hinsichtlich der Menge der Speise, die ein Kind zu sich nehmen darf, kann man sich im allgemeinen auf seinen natürlichen Instinkt verlassen. Kein Physiologe vermöchte fehlerlos richtig die Frage zu beantworten: Wie viel muß dieses Kind essen, um sich gut zu ernähren, zu wachsen und zu gedeihen? Er kann wohl eine Art Durchschnittsberechnung aufstellen, zu der jede Individualität sich aber individuell verschieden verhält. Um so weniger sollten Eltern, im Vorurteile irgend einer für Erwachsene vielleicht ganz brauchbaren Enthaltsamkeitslehre befangen, ihre Kinder auf ein zu knappes Maß der Nahrung setzen! Unter allen Umständen ist das „Zu wenig“ für Kinder schädlicher als das „Zu viel“. Aber das „Zu viel“ ist kaum je zu befürchten, wenn man das Kind immer so viel essen läßt, als es mag, aber nicht ausnahmsweise, sondern immer, betone ich, bei jeder Mahlzeit. Das gut ernährte Kind überißt sich ebensowenig, wie das regelmäßig gefütterte Tier. Es wird kein Fresser geboren, er wird erzogen, sagt ein Sprichwort ganz richtig. Aber nicht eine regelmäßige und gute Ernährung, sondern die Kargheit der Ernährung erzieht ihn. Die kindlichen

Fresser sind gar nicht die Kinder wohlhabender Leute, denn diese nähren die ihrigen jederzeit regelmäßig und gut. Die Fresser (unter welchen wir allerdings nicht die rasch wachsenden Schuljungen mit ihrer durch das Wachstum beförderten zeitweiligen gewaltigen Eßlust verstehen dürfen) finden sich, wenn wir von den wenigen Gewohnheitsschlemmern unter den Reichen absehen, vielmehr hauptsächlich in den Bevölkerungsklassen, die für gewöhnlich nur knapp leben oder gar am Hungertuch nagen. Bietet sich ihnen die seltene Gelegenheit zu einer unbeschränkten Schmauserei, so verfressen und besaufen sie sich, wie auch ihre Kinder sich überpfropfen, wenn sie einmal auf die Weide einer vollbesetzten Tafel geführt werden. Wer aber seine Kinder regelmäßig in genügender, alle ihre berechtigten Triebe befriedigender Weise ernährt, braucht weder Unmäßigkeit noch Enthaltsamkeit zu fürchten — der gesunde Instinkt trifft von selbst die richtige Mitte, die, wie schon Aristoteles bemerkt hat, für jede Individualität notwendig eine verschiedene ist. Daß Kinder, welche bis dahin dürftig gehalten waren, nur allmählich zu einer besseren Kost übergeführt werden müssen, wenn ihr schwacher Organismus, der erst nach und nach die nötige Kraft zur Verarbeitung reichlicher und kräftiger Speise gewinnen kann, nicht darunter leiden soll, versteht sich von selbst. Im übrigen weise ich noch einmal nachdrücklich darauf hin, daß die Frage der Ernährung der Kinder für den Pädagogen eine im hohen Grade wichtige sittliche Seite hat. Wer seine Kinder vernunftgemäß ernährt, hält sie vom heimlichen Naschen zurück und bewahrt sie damit auch vor all den daraus so oft entspringenden sittlichen Gefahren des Hintergehens, Lügens, Betrügens und Stehlens. So hat die leibliche Speise jenachdem auch einen günstigen oder ungünstigen Einfluß auf die Ernährung und Entwicklung des Charakters.

Zweierlei sollte Kindern unter keinen Umständen gestattet werden: Alkohol in irgend welcher Form zu genießen, und zu rauchen. Ob Schnaps oder Wein oder Bier — das ist gleichgültig — sie dürfen für Kinder nicht existieren. Wasser und Milch sind die naturgemäßen Getränke der Kinder, bei denen sie sich wohl befinden und gedeihen; Fruchtsäfte mögen ihnen ausnahmsweise zur Erfrischung und Ergötzung des Gaumens gereicht werden. Wer

seinen Kindern Alkohol auch nur in der Gestalt von Bier giebt, läuft Gefahr, in ihnen den Grund zum Säufertum zu legen. Wer täglich nur eine mäßige Menge, wie man es nennt, nämlich seine 5—6 Glas Bier oder eine Flasche Wein zu sich nimmt, gehört schon zu den Gewohnheitstrinkern; er ist in Wahrheit schon ein Säufer, so sehr er diesen beschimpfenden Namen von sich weist. Daß sein Nervensystem bereits geschädigt ist, zeigt der Umstand, daß er fortwährend an Durst leidet und sich ohne diese Flüssigkeiten schlaff und arbeitsunfähig fühlt; wie der Morphinist zur Morphiumspritze, muß er zur Flasche und zum Glase greifen, um seine Lebensgeister zu wecken; sein Organismus ist also bereits geschwächt, und jeder neue Tropfen des alkoholischen Giftes bringt ihn nur noch mehr herunter. Trinker haben weniger Lust und Freude an der Arbeit; Krankheiten vermögen sie nur geringen Widerstand entgegenzusetzen, ihre Lebensdauer ist kürzer, als die der Enthaltsamen. Versuche, welche von den Heeresverwaltungen verschiedener Länder angestellt wurden, haben ergeben, daß Soldaten alle Anstrengungen in Nässe, Hitze und Kälte besser ertragen, wenn sie nicht einen Tropfen Spiritus erhalten. Der Nordpolreisende Nansen und seine Gefährten verschmähten alle spirituösen Getränke während ihrer Wanderung durch das eisige Innere Grönlands und blieben dabei erst recht gesund und kräftig. Die Erfahrung hat es daher zur Regel werden lassen, bei Polarexpeditionen den Matrosen den Alkohol gänzlich zu entziehen.

Wenn ich nun auch in diesem Punkte wohl auf allgemeine Zustimmung rechnen kann, so werden doch hinsichtlich des Rauchens viele Väter mit einiger Empfindlichkeit unwillig den Kopf schütteln. „Kinder“, werden sie sagen, „sollen allerdings nicht rauchen. Aber warum sollen wir unseren erwachsenden Jünglingen diesen unschädlichen und anregenden Genuß versagen, rauchen wir doch selbst!“ — Da liegt es! Eine Krähe hackt der anderen die Augen nicht aus. Und doch behaupte ich: genau wie das Gewohnheitstrinken ist auch das Gewohnheitsrauchen erstens überflüssig, zweitens sogar ein Laster, so sehr auch die allgemeine Gewohnheit es nicht als ein solches erscheinen läßt. Man braucht nicht zu rauchen. Rauchten denn unsere Vorfahren vor der Einführung des Tabaks oder die

alten Griechen und Römer? Ein Perikles, Phidias, Sophokles, Platon? Ein Caesar oder Horaz? Ich rauche nicht. Nicht, weil ich es nicht vertragen könnte; ich kann nach einer guten Mahlzeit ohne üble Folgen eine Zigarre in die Luft paffen, aber ich thue es nicht, weil ich es als gänzlich unnötig befunden habe. Ich bedarf dieser Anregung auch nicht zum Arbeiten; ohne qualmende Pfeife sitze ich mit größter Ausdauer stundenlang am Schreibtisch. Einer meiner Freunde führt eine Liste von Bekannten, welche das Rauchen aufgegeben haben und sich in jeder Beziehung besser dabei befinden. Und diese Liste ist im Wachsen begriffen. Aber genau wie der Trinker unmerklich zu größeren Mengen übergeht, weil seine sich mehr und mehr abstumpfenden Nerven eine immer stärkere Dosis verlangen, um in gleichem Maße wie früher gereizt zu werden, so bleibt auch der Raucher nicht bei einer Zigarre, sondern bringt bald den Glimmstengel oder die Pfeife überhaupt nicht mehr aus dem Munde. Eine schlechte Gewohnheit, die uns widerstandslos beherrscht, ist aber ein Laster. Und dieses Laster kostet viel Geld, für welches nützlichere Dinge hätten gekauft werden können; Geschmack und Geruch werden dadurch für zartere und natürlichere Einwirkungen abgestumpft; Raucher lieben im allgemeinen keine Süßigkeiten, dagegen wird ihr Durst gereizt, und so werden sie zu übermäßigem Trinken verführt. Von dem Gestank des Mundes, der Hände und der Kleider zumal des Kneipenrauchers, von der Schädlichkeit des Qualmes für die Augen will ich ganz schweigen; aber das Hauptübel muß hervorgehoben werden, daß nämlich übermäßiges Rauchen Nikotinvergiftung und eine ganze Kette von krankhaften Veränderungen des Nervensystems zur Folge hat. Auch im Rauchen liegt ein Grund der vielbeschrieenen Nervosität unserer Zeit. Professor Steaver von der Yale-Universität hat in den letzten vier Jahren die Gesundheitsverhältnisse der rauchenden und nicht rauchenden Studenten einer genauen vergleichenden Untersuchung unterworfen, und dabei gefunden, daß die mittlere Zunahme der Geräumigkeit des Brustkastens und damit der Atmungsfähigkeit der Lungen bei den Rauchern nur 0,15 Liter, bei den Nichtrauchern 0,20 Liter, also 25 Prozent zu Gunsten der Nichtraucher betrug. Das mittlere Wachstum des Körpers belief sich bei Rauchern auf

0,0169 Meter, bei Nichtrauchern auf 0,0202 Meter, also 25 Prozent zu Gunsten der Nichtraucher. Das Körpergewicht zeigte eine mittlere Zunahme von 0,4 Kilogramm bei den Rauchern und von 0,5 Kilogramm bei den Nichtrauchern, also 20 Prozent zu Gunsten dieser. Ob Tabakshändler, Staatsmonopole und Steuerbehörden auch das größte Interesse am Gegenteil haben mögen, der Pädagoge muß durch Belehrung und vorbeugende Maßregeln darauf hinwirken und selbst mit gutem Beispiele vorangehen, nicht bloß, daß die Schüler, wie ein Vater vorschlug, so lange nicht rauchen, als sie sich nicht selbst das Geld dazu verdienen, sondern daß sie überhaupt vom Rauchen als einer gänzlich unnötigen, ja schädlichen und zum Laster werdenden Gewohnheit abstehen. Daß nun aber gar junge Mädchen den Männern nachäffen und sich, sei es auch nur eine Zigarrette, in den Mund stecken, verrät einen solchen Zug zum Halbwelttum, so viel Unweiblichkeit und einen so verdorbenen Geschmack, daß jeder anständig denkende junge Mann sich mit instinktivem Abscheu von einem nach Tabak riechenden Mädchenmunde abwenden und seine Inhaberin nicht zur Geliebten, geschweige zur Braut und Frau erwählen wird.

Nicht unwichtig für die Gesundheit des Kindes ist die Art und Weise, wie es gekleidet wird. Die Kleidung hat mithin auch eine pädagogische Bedeutung und muß hier unter diesem Gesichtspunkte besprochen werden. Der hauptsächlichste Zweck der Kleidung ist in unserem Klima weder die Rücksicht auf das Schamgefühl, noch Putz und Schmuck, sondern der Schutz des Körpers gegen zu starke Wärmeverluste. Abgesehen von Erkältungskrankheiten, wie Schnupfen und Reißen, hat eine zu starke Wärmeausstrahlung auch eine Verminderung des Wachstums im Gefolge. Unsere Landwirte wissen sehr gut, daß der Stall warm sein muß, wenn das Vieh sich vorteilhaft entwickeln soll. Die Kleidung muß sich also nach Klima und Witterung richten. Sie muß in heißen Ländern und im Sommer leichter sein, als in kalten Gegenden und im Winter. In Ländern, wo, wie in Deutschland, die Witterungsumschläge oft und plötzlich eintreten, ist es ratsam, sich im allgemeinen wärmer zu kleiden, als es sonst nötig wäre. Denselben Rat giebt Rousseau allen denen, welche gezwungen sind, den größten Teil ihres Lebens

[illegible] meistens im
[illegible] anderen
[illegible] Ausgleich
[illegible] werden.
[illegible]
[illegible] einer
[illegible]
[illegible] also
[illegible]

[illegible]
[illegible] Was
[illegible] Kinder
[illegible] Keim

zu Krankheiten einpflanzen. Und frieren ihre mageren, blassen Beine nicht mehr, so kommt es meistens nur daher, weil die Hautnerven bereits abgetötet und nicht mehr regelrecht thätig sind. Es ist ohne Zweifel etwas Treffliches um die Abhärtung. Aber nur dann könnten wir unsere Kinder wirklich abhärten, wenn wir ihre Lebensweise von Grund aus zu ändern vermöchten, wenn sie nicht täglich sechs Stunden in der Schule und noch einige Stunden bei der Hausarbeit sitzen müßten, vielmehr, wie der Sennbub in den Alpen, von früh bis spät sich im Freien tummeln dürften. Dann hielten sie es aus, wie der Hirtenknabe halbnackt in Regen und Schnee umherzulaufen; dann würde auch ihr Organismus, wie der jenes, auf Kältereiz durch erhöhte Wärmebildung antworten; mit frischen Wangen und kräftig von Blut durchströmten und geröteten Waden würden sie so wenig wie jener frieren, während jetzt ihre frostige Blässe nur ihre Blutarmut und Widerstandsunfähigkeit verrät. Eine wirkliche und naturgemäße Abhärtung erlaubt leider unsere in vielen Stücken zur Unnatur gewordene Kultur gar nicht mehr. Das Gegenteil der falschen Abhärtung ist die falsche Verpäpelung, wie wenn man z. B. den Hals des Kindes durch Umwicklung mit dicken Tüchern verwöhnt. Einer solchen Verweichlichung reden wir natürlich ebensowenig das Wort. Die richtige Mitte liegt in der vernünftigen Kräftigung des Kindes.

Die Kleidung der Knaben und Mädchen muß also dergestalt eingerichtet sein, daß sie zwar niemals die Empfindung einer drückenden Wärme hervorruft (in diesem Falle würde sie zu dicht sein und dadurch der notwendigen Ausdünstung des Körpers Abbruch thun), aber ebensowenig jemals andauernd das Gefühl des Frierens aufkommen läßt. Sie wechsle nicht fortwährend in Schnitt und Farbe nach den Launen eines stets auf Neuerungen bedachten Modeblattes; sie sei nicht mit Zierraten überladen, noch zu weit und bauschig, sondern einfach und anliegend, damit die Kinder nicht festhaken und hängen bleiben. Der Stoff sei stark und derb, daß er nicht zerreiße, die Farbe waschecht und wetterfest, daß sie nicht verschieße. Da die Befriedigung des Bewegungsbedürfnisses für das Kind wichtiger ist, als die ängstliche Schonung seines Rockes, so müssen wir dafür sorgen, daß die Kleidung eine gar zu peinliche

in geschlossenen Räumen zuzubringen, während Leute, die meistens im Freien leben, weil sie überhaupt abgehärteter sind, mit einer leichteren Bekleidung auskommen können. Die Kleidung kann als ein Ausgleich und Ersatz für eine gewisse Menge Nahrung angesehen werden. Durch Zufuhr einer größeren Menge Speise wird der Verbrennungsvorgang im Körper verstärkt und mehr Wärme erzeugt. Nach einer reichlichen Mahlzeit fühlen wir uns erhitzt und können den Überrock im Freien entbehren. Durch zweckmäßige Kleidung sparen wir also eine gewisse Menge Nahrung, weil wir den Körper vor Wärmeverlusten schützen.

Kinder leiden durch Wärmeverluste noch mehr als Erwachsene. Da, wie oben gezeigt, die Oberfläche ihres Körpers verhältnismäßig größer ist, als die der Erwachsenen, so strahlen sie auch verhältnismäßig mehr Wärme aus. Untersuchungen haben gezeigt, daß Kinder ungefähr doppelt so viel Kohlensäure ausatmen, als Große. Daher die rasche Verschlechterung der Luft z. B. in Schulstuben. Nun ist die Menge der ausgeatmeten Kohlensäure ungefähr gleichbedeutend mit der Menge der ausgestrahlten Wärme, sodaß Kinder also ungefähr zweimal so viel Wärme abgeben, als Erwachsene. Es hängt das offenbar mit den starken Entwicklungsvorgängen in dem noch in der Ausbildung begriffenen jungen Organismus zusammen. Wenn demnach die Kleinen schon an sich mehr Wärme verlieren, so sind sie vor anderweitigen Wärmeverlusten um so sorgfältiger zu hüten, also in gut geheizten Zimmern und in Bedeckung und Kleidung noch wärmer zu halten, als die Erwachsenen. Die Kindersterblichkeit ist in kalten Ländern und im Winter größer, als in warmen Gegenden und im Sommer. Neugeborenen Tieren wie Menschen ist nichts gefährlicher, als sie der Kälte auszusetzen. Alle Abhärtungsversuche in den ersten Monaten, z. B. kalte Bäder, sind eine Sünde gegen die kindliche Gesundheit. Überhaupt ist es in unserem Klima ein Frevel an den Kleinen, sie mit bloßer Brust und nackten Beinen umherlaufen zu lassen, wie manche Mütter es thun, welche sich lieber nach den Thorheiten einer Modezeitung als nach den Naturgesetzen richten. Was sich für südliche Länder schickt, paßt nicht für den Norden. Kinder frieren lassen, heißt nicht sie abhärten, sondern ihnen den Keim

zu Krankheiten einpflanzen. Und frieren ihre mageren, blassen Beine nicht mehr, so kommt es meistens nur daher, weil die Hautnerven bereits abgetötet und nicht mehr regelrecht thätig sind. Es ist ohne Zweifel etwas Treffliches um die Abhärtung. Aber nur dann könnten wir unsere Kinder wirklich abhärten, wenn wir ihre Lebensweise von Grund aus zu ändern vermöchten, wenn sie nicht täglich sechs Stunden in der Schule und noch einige Stunden bei der Hausarbeit sitzen müßten, vielmehr, wie der Sennbub in den Alpen, von früh bis spät sich im Freien tummeln dürften. Dann hielten sie es aus, wie der Hirtenknabe halbnackt in Regen und Schnee umherzulaufen; dann würde auch ihr Organismus, wie der jenes, auf Kältereiz durch erhöhte Wärmebildung antworten; mit frischen Wangen und kräftig von Blut durchströmten und geröteten Waden würden sie so wenig wie jener frieren, während jetzt ihre frostige Blässe nur ihre Blutarmut und Widerstandsunfähigkeit verrät. Eine wirkliche und naturgemäße Abhärtung erlaubt leider unsere in vielen Stücken zur Unnatur gewordene Kultur gar nicht mehr. Das Gegenteil der falschen Abhärtung ist die falsche Verpäpelung, wie wenn man z. B. den Hals des Kindes durch Umwicklung mit dicken Tüchern verwöhnt. Einer solchen Verweichlichung reden wir natürlich ebensowenig das Wort. Die richtige Mitte liegt in der vernünftigen Kräftigung des Kindes.

Die Kleidung der Knaben und Mädchen muß also dergestalt eingerichtet sein, daß sie zwar niemals die Empfindung einer drückenden Wärme hervorruft (in diesem Falle würde sie zu dicht sein und dadurch der notwendigen Ausdünstung des Körpers Abbruch thun), aber ebensowenig jemals andauernd das Gefühl des Frierens aufkommen läßt. Sie wechsle nicht fortwährend in Schnitt und Farbe nach den Launen eines stets auf Neuerungen bedachten Modeblattes; sie sei nicht mit Zierraten überladen, noch zu weit und bauschig, sondern einfach und anliegend, damit die Kinder nicht festhaken und hängen bleiben. Der Stoff sei stark und derb, daß er nicht zerreiße, die Farbe waschecht und wetterfest, daß sie nicht verschieße. Da die Befriedigung des Bewegungsbedürfnisses für das Kind wichtiger ist, als die ängstliche Schonung seines Rockes, so müssen wir dafür sorgen, daß die Kleidung eine gar zu peinliche

Rücksicht für sich nicht in Anspruch nehme. Nichts Dümmeres, als wenn das von Natur bewegungsbedürftige und bewegungssüchtige Kind zum Stillsitzen gezwungen wird, nur damit es die Puffen und Falbeln seines modischen Kleides nicht zerknittere. Tüchtig gewalkte, starke, naturfarbene Wollstoffe empfehlen sich am meisten zur Bekleidung der Kinder; sie sind dauerhaft, farbenfest und halten warm, und so entsprechen sie in jeder Hinsicht den an sie gestellten erzieherischen Anforderungen.

Hinsichtlich der Bekleidung der Mädchen ist es noch von gar nicht genug zu betonender Wichtigkeit, daß durch sie nicht schon von Kindheit an gerade diejenige Körpergegend eingeengt und gepreßt werde, in welcher die für die gesamte Ernährung so hochwichtigen Organe liegen, wie Lungen und Magen, Leber und Milz. Den Mädchen sollte von Jugend auf ein ebensolcher Abscheu vor dem Schnüren, wie den Knaben vor dem Rauchen eingeimpft werden; und wie eine Religion sollte ihnen die Einsicht heilig sein, daß die Schonung der Gesundheit wichtiger ist, als die Befriedigung der Eitelkeit. Ernährungsstörungen sind bei dem weiblichen Geschlechte fast immer die Folgen von Modenarrheiten; daraus aber entspringen alle jene Zeitübel der Mädchen, wie Unterleibsbeschwerden, Blutarmut, Nervosität und nicht am wenigsten die zahllosen Magengeschwüre. Ungefähr zwanzig Prozent von den im Stadtkrankenhause zu Dresden secierten weiblichen Leichen zeigen frische oder vernarbte Geschwüre im Magen, was auch immer sonst die Ursache des Todes sein mag. Sind die Übel einmal entstanden und werden sie schmerzlich empfunden, dann ruft man nach dem Frauenarzte, der aber in vielen Fällen nichts Entscheidendes mehr thun kann, wo die Erzieher, und in dieser Hinsicht besonders die Mutter, ihre Pflicht des Belehrens, Warnens und Vorbeugens versäumt haben.

Sechstes Kapitel.

Überbürdung, Bewegung und Beschäftigung.

Hat der Erzieher im allgemeinen die Pflicht, das Kind gesund zu erhalten, so ist es insbesondere seine Aufgabe, den Zögling vor der herrschenden Modekrankheit der Nervosität zu bewahren. Warum gerade unsre Zeit dazu auserkoren ist, diesen Fluch zu tragen, erklärt sich leicht. Durch den großartigen Aufschwung der Naturwissenschaft und Technik hat die Welt in den letzten sechzig Jahren einen weiteren Sprung gemacht, als in den vorhergehenden dreihundert. Dampfmaschine und elektrischer Telegraph haben Raum und Zeit verkürzt. Die Länder und ihre Erzeugnisse, die Völker und ihre Bestrebungen sind sich unmittelbar nahe gerückt; in dem wimmelnden Verkehr der Dinge und Menschen treibt der rücksichtsloseste Wettbewerb jedes Volk und jeden einzelnen zur äußersten Anspannung aller Kräfte. Hin ist die stille Abgeschlossenheit und die gemütliche Behäbigkeit unsrer Voreltern. Uns geht es heute an, „wenn hinten weit in der Türkei die Völker auf einander schlagen.“ Der Kanonenschuß im fernsten Erdteil macht alle Geldschränke bei uns und die Herzen ihrer Besitzer erzittern. Jeder von uns lebt heute das Leben der ganzen Welt. Wenn wir nicht morgens brühwarm wissen, was gestern in Amerika oder Australien vorfiel, ist unser gieriger Geist nicht zufrieden. So stürmen täglich auf uns unzählig viel mehr Eindrücke ein, als auf unsre Vorfahren, und erregen in uns zahllose Gedanken, Bestrebungen und Befürchtungen, von denen jene verschont blieben.

Kein Wunder, daß unser Nervensystem überangestrengt und erschöpft wird; daß die Nervosität, die eben in dieser Überanstrengung und Erschöpfung des Nervensystems besteht, die Menschen befällt und peinigt.

Vom Nervensystem hängen aber alle noch so verschiedenen Thätigkeiten des Organismus ab, in erster Linie seine Ernährung. Der Nährstoff aller Organe ist das Blut. Die geschwächte Nervenkraft vermag nur noch ungesundes Blut in geringerer Menge zu bilden; es tritt der Zustand der Blutarmut und Bleichsucht ein mit seinen quälenden Begleiterscheinungen, wie Herzklopfen, Blutandrang nach dem Gehirn und Kopfschmerzen. Die Widerstandsfähigkeit des Organismus nimmt täglich ab; kleine Reize, die vom Gesunden gar nicht bemerkt werden, rufen bald hier, bald da unbestimmte und wechselnde Schmerzen hervor. Der Geist verliert seine Schärfe und Klarheit; zusammenhanglos schweifen die Gedanken von einem zum andern. Der Wille wird seiner männlichen Festigkeit beraubt; ziellos irrt er von diesem zu jenem. Unbeständig und launenhaft büßt das Gemüt das Gefühl der Sicherheit und Zufriedenheit ein; grundlose Befürchtungen und trübe Verstimmungen setzen an die Stelle des Frohsinns und der Heiterkeit Ekel und Weltschmerz. Kein Wunder, wenn das nervöse Zeitalter auch das pessimistische ist!

Von nervösen Eltern können nur nervös veranlagte Kinder stammen. Ertragen die Eltern kaum die an sie gestellten Anforderungen, wie viel weniger werden es die bereits mit einem schwachen Nervensystem geborenen Kinder können! Und nun erst deren Kinder! Aus der Nervosität entwickeln sich Geisteskrankheiten und Gemütsstörungen. Nie sind die Irrenhäuser überfüllter gewesen als heute; Nervenheilanstalten finden sich fast in jeder Stadt. Unsre Vorfahren lebten nicht so mäßig wie wir, und doch waren sie nicht nervös und kannten keine Blutarmut und Bleichsucht; sie vertrugen im Gegenteil Aderlässe, welche heute die meisten an den Rand des Grabes führen würden. Ein Arzt erzählte mir, wie Ende der vierziger Jahre dieses Jahrhunderts ein berühmter Kliniker seinen Studenten ein bleichsüchtiges Landmädchen als eine wunderbare Ausnahme vorgestellt habe. Heute ist die Blutarmut

auch in der bäuerlichen Bevölkerung nichts Seltenes mehr. Das Militärmaß ist immer weiter herabgesetzt worden, selten findet sich ein fehlerfrei gebauter Männer- oder Weiberkörper; schiefe Schultern oder Hüften, Verkrümmungen des Rückgrats und der Beine beschäftigen die Orthopäden mehr als je. Trotzdem unsre Vorfahren an die Schonung ihrer Gesundheit viel weniger dachten als wir, blieben sie gesund, weil sie nicht unter dem Fluche der geistigen Überanstrengung zu leiden hatten. Der Überbürdung unsrer Kinder in Schule und Haus muß durchaus ein Ende gemacht werden, wenn unser Volk nicht körperlich und geistig zu Grunde gehen soll. Manche segensreiche Anordnungen sind in dieser Hinsicht von den Schulverwaltungen bereits getroffen; es ist aber lange noch nicht genug geschehen, weil das System, an dem wir leiden, nicht geändert ist, das System nämlich der Fachschule und des Fachlehrertums, worin vor allem die Überhäufung der Schüler mit Lernstoffen ihren Grund hat, wie wir unten sehen werden, und an deren Stelle notwendig, wenn überhaupt eine gründliche Besserung eintreten soll, das System der Erziehungsschule und des erziehenden Lehrertums gesetzt werden muß.

Ein namhafter Mathematiker und Schulmann, Prof. Dr. Schlömilch, hat im „Dresdner Anzeiger“ (9. Februar 1888) folgende Überbürdungsstatistik veröffentlicht. „Wie sehr,“ schreibt er, „die Schüler der höheren Schulen in Deutschland belastet sind, zeigt am schlagendsten ein ziffernmäßiger Vergleich der Anforderungen, welche an Beamte, Lehrer und Schüler gestellt werden. Die Tagesarbeit des Beamten beträgt 6 bis höchstens 7 Bureaustunden, wöchentlich hat er also 36—42 Stunden zu arbeiten und ist im übrigen frei. Einem wissenschaftlichen Gymnasiallehrer werden (wie die Schulprogramme zeigen) äußerst selten mehr als 21 wöchentliche Pflichtstunden auferlegt, meistens aber weniger und besonders, wenn er viel Korrekturen zu besorgen hat. In diesen Schulstunden ist der Lehrer nicht genötigt, auf einer bestimmten Stelle zu sitzen, er kann stehend vortragen und sich durch Herumgehen in der Klasse Bewegung machen. Veranschlagt man die häuslichen Arbeiten des Lehrers (Korrekturen und Vorbereitungen) auf 3 – 3½ Stunden täglich, so gelangt man wie vorhin zu einer Wochenarbeit von 39

Fresser sind gar nicht die Kinder wohlhabender Leute, denn diese nähren die ihrigen jederzeit regelmäßig und gut. Die Fresser (unter welchen wir allerdings nicht die rasch wachsenden Schuljungen mit ihrer durch das Wachstum beförderten zeitweiligen gewaltigen Eßlust verstehen dürfen) finden sich, wenn wir von den wenigen Gewohnheitsschlemmern unter den Reichen absehen, vielmehr hauptsächlich in den Bevölkerungsklassen, die für gewöhnlich nur knapp leben oder gar am Hungertuch nagen. Bietet sich ihnen die seltene Gelegenheit zu einer unbeschränkten Schmauserei, so verfressen und besaufen sie sich, wie auch ihre Kinder sich überpfropfen, wenn sie einmal auf die Weide einer vollbesetzten Tafel geführt werden. Wer aber seine Kinder regelmäßig in genügender, alle ihre berechtigten Triebe befriedigender Weise ernährt, braucht weder Unmäßigkeit noch Enthaltsamkeit zu fürchten — der gesunde Instinkt trifft von selbst die richtige Mitte, die, wie schon Aristoteles bemerkt hat, für jede Individualität notwendig eine verschiedene ist. Daß Kinder, welche bis dahin dürftig gehalten waren, nur allmählich zu einer besseren Kost übergeführt werden müssen, wenn ihr schwacher Organismus, der erst nach und nach die nötige Kraft zur Verarbeitung reichlicher und kräftiger Speise gewinnen kann, nicht darunter leiden soll, versteht sich von selbst. Im übrigen weise ich noch einmal nachdrücklich darauf hin, daß die Frage der Ernährung der Kinder für den Pädagogen eine im hohen Grade wichtige sittliche Seite hat. Wer seine Kinder vernunftgemäß ernährt, hält sie vom heimlichen Naschen zurück und bewahrt sie damit auch vor all den daraus so oft entspringenden sittlichen Gefahren des Hintergehens, Lügens, Betrügens und Stehlens. So hat die leibliche Speise jenachdem auch einen günstigen oder ungünstigen Einfluß auf die Ernährung und Entwicklung des Charakters.

Zweierlei sollte Kindern unter keinen Umständen gestattet werden: Alkohol in irgend welcher Form zu genießen, und zu rauchen. Ob Schnaps oder Wein oder Bier — das ist gleichgültig — sie dürfen für Kinder nicht existieren. Wasser und Milch sind die naturgemäßen Getränke der Kinder, bei denen sie sich wohl befinden und gedeihen; Fruchtsäfte mögen ihnen ausnahmsweise zur Erfrischung und Ergötzung des Gaumens gereicht werden. Wer

seinen Kindern Alkohol auch nur in der Gestalt von Bier giebt, läuft Gefahr, in ihnen den Grund zum Säufertum zu legen. Wer täglich nur eine mäßige Menge, wie man es nennt, nämlich seine 5—6 Glas Bier oder eine Flasche Wein zu sich nimmt, gehört schon zu den Gewohnheitstrinkern; er ist in Wahrheit schon ein Säufer, so sehr er diesen beschimpfenden Namen von sich weist. Daß sein Nervensystem bereits geschädigt ist, zeigt der Umstand, daß er fortwährend an Durst leidet und sich ohne diese Flüssigkeiten schlaff und arbeitsunfähig fühlt; wie der Morphinist zur Morphiumspritze, muß er zur Flasche und zum Glase greifen, um seine Lebensgeister zu wecken; sein Organismus ist also bereits geschwächt, und jeder neue Tropfen des alkoholischen Giftes bringt ihn nur noch mehr herunter. Trinker haben weniger Lust und Freude an der Arbeit; Krankheiten vermögen sie nur geringen Widerstand entgegenzusetzen, ihre Lebensdauer ist kürzer, als die der Enthaltsamen. Versuche, welche von den Heeresverwaltungen verschiedener Länder angestellt wurden, haben ergeben, daß Soldaten alle Anstrengungen in Nässe, Hitze und Kälte besser ertragen, wenn sie nicht einen Tropfen Spiritus erhalten. Der Nordpolreisende Nansen und seine Gefährten verschmähten alle spirituösen Getränke während ihrer Wanderung durch das eisige Innere Grönlands und blieben dabei erst recht gesund und kräftig. Die Erfahrung hat es daher zur Regel werden lassen, bei Polarexpeditionen den Matrosen den Alkohol gänzlich zu entziehen.

Wenn ich nun auch in diesem Punkte wohl auf allgemeine Zustimmung rechnen kann, so werden doch hinsichtlich des Rauchens viele Väter mit einiger Empfindlichkeit unwillig den Kopf schütteln. „Kinder“, werden sie sagen, „sollen allerdings nicht rauchen. Aber warum sollen wir unseren erwachsenden Jünglingen diesen unschädlichen und anregenden Genuß versagen, rauchen wir doch selbst!“ — Da liegt es! Eine Krähe hackt der anderen die Augen nicht aus. Und doch behaupte ich: genau wie das Gewohnheitstrinken ist auch das Gewohnheitsrauchen erstens überflüssig, zweitens sogar ein Laster, so sehr auch die allgemeine Gewohnheit es nicht als ein solches erscheinen läßt. Man braucht nicht zu rauchen. Rauchten denn unsere Vorfahren vor der Einführung des Tabaks oder die

alten Griechen und Römer? Ein Perikles, Phidias, Sophokles, Platon? Ein Caesar oder Horaz? Ich rauche nicht. Nicht, weil ich es nicht vertragen könnte; ich kann nach einer guten Mahlzeit ohne üble Folgen eine Zigarre in die Luft paffen, aber ich thue es nicht, weil ich es als gänzlich unnötig befunden habe. Ich bedarf dieser Anregung auch nicht zum Arbeiten; ohne qualmende Pfeife sitze ich mit größter Ausdauer stundenlang am Schreibtisch. Einer meiner Freunde führt eine Liste von Bekannten, welche das Rauchen aufgegeben haben und sich in jeder Beziehung besser dabei befinden. Und diese Liste ist im Wachsen begriffen. Aber genau wie der Trinker unmerklich zu größeren Mengen übergeht, weil seine sich mehr und mehr abstumpfenden Nerven eine immer stärkere Dosis verlangen, um in gleichem Maße wie früher gereizt zu werden, so bleibt auch der Raucher nicht bei einer Zigarre, sondern bringt bald den Glimmstengel oder die Pfeife überhaupt nicht mehr aus dem Munde. Eine schlechte Gewohnheit, die uns widerstandslos beherrscht, ist aber ein Laster. Und dieses Laster kostet viel Geld, für welches nützlichere Dinge hätten gekauft werden können; Geschmack und Geruch werden dadurch für zartere und natürlichere Einwirkungen abgestumpft; Raucher lieben im allgemeinen keine Süßigkeiten, dagegen wird ihr Durst gereizt, und so werden sie zu übermäßigem Trinken verführt. Von dem Gestank des Mundes, der Hände und der Kleider zumal des Kneipenrauchers, von der Schädlichkeit des Qualmes für die Augen will ich ganz schweigen; aber das Hauptübel muß hervorgehoben werden, daß nämlich übermäßiges Rauchen Nikotinvergiftung und eine ganze Kette von krankhaften Veränderungen des Nervensystems zur Folge hat. Auch im Rauchen liegt ein Grund der vielbeschrieenen Nervosität unserer Zeit. Professor Steaver von der Yale-Universität hat in den letzten vier Jahren die Gesundheitsverhältnisse der rauchenden und nicht rauchenden Studenten einer genauen vergleichenden Untersuchung unterworfen, und dabei gefunden, daß die mittlere Zunahme der Geräumigkeit des Brustkastens und damit der Atmungsfähigkeit der Lungen bei den Rauchern nur 0,15 Liter, bei den Nichtrauchern 0,20 Liter, also 25 Prozent zu Gunsten der Nichtraucher betrug. Das mittlere Wachstum des Körpers belief sich bei Rauchern auf

0,0169 Meter, bei Nichtrauchern auf 0,0202 Meter, also 25 Prozent zu Gunsten der Nichtraucher. Das Körpergewicht zeigte eine mittlere Zunahme von 0,4 Kilogramm bei den Rauchern und von 0,5 Kilogramm bei den Nichtrauchern, also 20 Prozent zu Gunsten dieser. Ob Tabakshändler, Staatsmonopole und Steuerbehörden auch das größte Interesse am Gegenteil haben mögen, der Pädagoge muß durch Belehrung und vorbeugende Maßregeln darauf hinwirken und selbst mit gutem Beispiele vorangehen, nicht bloß, daß die Schüler, wie ein Vater vorschlug, so lange nicht rauchen, als sie sich nicht selbst das Geld dazu verdienen, sondern daß sie überhaupt vom Rauchen als einer gänzlich unnötigen, ja schädlichen und zum Laster werdenden Gewohnheit abstehen. Daß nun aber gar junge Mädchen den Männern nachäffen und sich, sei es auch nur eine Zigarrette, in den Mund stecken, verrät einen solchen Zug zum Halbwelttum, so viel Unweiblichkeit und einen so verdorbenen Geschmack, daß jeder anständig denkende junge Mann sich mit instinktivem Abscheu von einem nach Tabak riechenden Mädchenmunde abwenden und seine Inhaberin nicht zur Geliebten, geschweige zur Braut und Frau erwählen wird.

Nicht unwichtig für die Gesundheit des Kindes ist die Art und Weise, wie es gekleidet wird. Die Kleidung hat mithin auch eine pädagogische Bedeutung und muß hier unter diesem Gesichtspunkte besprochen werden. Der hauptsächlichste Zweck der Kleidung ist in unserem Klima weder die Rücksicht auf das Schamgefühl, noch Putz und Schmuck, sondern der Schutz des Körpers gegen zu starke Wärmeverluste. Abgesehen von Erkältungskrankheiten, wie Schnupfen und Reißen, hat eine zu starke Wärmeausstrahlung auch eine Verminderung des Wachstums im Gefolge. Unsere Landwirte wissen sehr gut, daß der Stall warm sein muß, wenn das Vieh sich vorteilhaft entwickeln soll. Die Kleidung muß sich also nach Klima und Witterung richten. Sie muß in heißen Ländern und im Sommer leichter sein, als in kalten Gegenden und im Winter. In Ländern, wo, wie in Deutschland, die Witterungsumschläge oft und plötzlich eintreten, ist es ratsam, sich im allgemeinen wärmer zu kleiden, als es sonst nötig wäre. Denselben Rat giebt Rousseau allen denen, welche gezwungen sind, den größten Teil ihres Lebens

in geschlossenen Räumen zuzubringen, während Leute, die meistens im Freien leben, weil sie überhaupt abgehärteter sind, mit einer leichteren Bekleidung auskommen können. Die Kleidung kann als ein Ausgleich und Ersatz für eine gewisse Menge Nahrung angesehen werden. Durch Zufuhr einer größeren Menge Speise wird der Verbrennungsvorgang im Körper verstärkt und mehr Wärme erzeugt. Nach einer reichlichen Mahlzeit fühlen wir uns erhitzt und können den Überrock im Freien entbehren. Durch zweckmäßige Kleidung sparen wir also eine gewisse Menge Nahrung, weil wir den Körper vor Wärmeverlusten schützen.

Kinder leiden durch Wärmeverluste noch mehr als Erwachsene. Da, wie oben gezeigt, die Oberfläche ihres Körpers verhältnismäßig größer ist, als die der Erwachsenen, so strahlen sie auch verhältnismäßig mehr Wärme aus. Untersuchungen haben gezeigt, daß Kinder ungefähr doppelt so viel Kohlensäure ausatmen, als Große. Daher die rasche Verschlechterung der Luft z. B. in Schulstuben. Nun ist die Menge der ausgeatmeten Kohlensäure ungefähr gleichbedeutend mit der Menge der ausgestrahlten Wärme, sodaß Kinder also ungefähr zweimal so viel Wärme abgeben, als Erwachsene. Es hängt das offenbar mit den starken Entwicklungsvorgängen in dem noch in der Ausbildung begriffenen jungen Organismus zusammen. Wenn demnach die Kleinen schon an sich mehr Wärme verlieren, so sind sie vor anderweitigen Wärmeverlusten um so sorgfältiger zu hüten, also in gut geheizten Zimmern und in Bedeckung und Kleidung noch wärmer zu halten, als die Erwachsenen. Die Kindersterblichkeit ist in kalten Ländern und im Winter größer, als in warmen Gegenden und im Sommer. Neugeborenen Tieren wie Menschen ist nichts gefährlicher, als sie der Kälte auszusetzen. Alle Abhärtungsversuche in den ersten Monaten, z. B. kalte Bäder, sind eine Sünde gegen die kindliche Gesundheit. Überhaupt ist es in unserem Klima ein Frevel an den Kleinen, sie mit bloßer Brust und nackten Beinen umherlaufen zu lassen, wie manche Mütter es thun, welche sich lieber nach den Thorheiten einer Modezeitung als nach den Naturgesetzen richten. Was sich für südliche Länder schickt, paßt nicht für den Norden. Kinder frieren lassen, heißt nicht sie abhärten, sondern ihnen den Keim

zu Krankheiten einpflanzen. Und frieren ihre mageren, blassen Beine nicht mehr, so kommt es meistens nur daher, weil die Hautnerven bereits abgetötet und nicht mehr regelrecht thätig sind. Es ist ohne Zweifel etwas Treffliches um die Abhärtung. Aber nur dann könnten wir unsere Kinder wirklich abhärten, wenn wir ihre Lebensweise von Grund aus zu ändern vermöchten, wenn sie nicht täglich sechs Stunden in der Schule und noch einige Stunden bei der Hausarbeit sitzen müßten, vielmehr, wie der Sennbub in den Alpen, von früh bis spät sich im Freien tummeln dürften. Dann hielten sie es aus, wie der Hirtenknabe halbnackt in Regen und Schnee umherzulaufen; dann würde auch ihr Organismus, wie der jenes, auf Kältereiz durch erhöhte Wärmebildung antworten; mit frischen Wangen und kräftig von Blut durchströmten und geröteten Waden würden sie so wenig wie jener frieren, während jetzt ihre frostige Blässe nur ihre Blutarmut und Widerstandsunfähigkeit verrät. Eine wirkliche und naturgemäße Abhärtung erlaubt leider unsere in vielen Stücken zur Unnatur gewordene Kultur gar nicht mehr. Das Gegenteil der falschen Abhärtung ist die falsche Verpäpelung, wie wenn man z. B. den Hals des Kindes durch Umwicklung mit dicken Tüchern verwöhnt. Einer solchen Verweichlichung reden wir natürlich ebensowenig das Wort. Die richtige Mitte liegt in der vernünftigen Kräftigung des Kindes.

Die Kleidung der Knaben und Mädchen muß also dergestalt eingerichtet sein, daß sie zwar niemals die Empfindung einer drückenden Wärme hervorruft (in diesem Falle würde sie zu dicht sein und dadurch der notwendigen Ausdünstung des Körpers Abbruch thun), aber ebensowenig jemals andauernd das Gefühl des Frierens aufkommen läßt. Sie wechsle nicht fortwährend in Schnitt und Farbe nach den Launen eines stets auf Neuerungen bedachten Modeblattes; sie sei nicht mit Zierraten überladen, noch zu weit und bauschig, sondern einfach und anliegend, damit die Kinder nicht festhaken und hängen bleiben. Der Stoff sei stark und derb, daß er nicht zerreiße, die Farbe waschecht und wetterfest, daß sie nicht verschieße. Da die Befriedigung des Bewegungsbedürfnisses für das Kind wichtiger ist, als die ängstliche Schonung seines Rockes, so müssen wir dafür sorgen, daß die Kleidung eine gar zu peinliche

Rücksicht für sich nicht in Anspruch nehme. Nichts Dümmeres, als wenn das von Natur bewegungsbedürftige und bewegungssüchtige Kind zum Stillsitzen gezwungen wird, nur damit es die Puffen und Falbeln seines modischen Kleides nicht zerknittere. Tüchtig gewalkte, starke, naturfarbene Wollstoffe empfehlen sich am meisten zur Bekleidung der Kinder; sie sind dauerhaft, farbenfest und halten warm, und so entsprechen sie in jeder Hinsicht den an sie gestellten erzieherischen Anforderungen.

Hinsichtlich der Bekleidung der Mädchen ist es noch von gar nicht genug zu betonender Wichtigkeit, daß durch sie nicht schon von Kindheit an gerade diejenige Körpergegend eingeengt und gepreßt werde, in welcher die für die gesamte Ernährung so hochwichtigen Organe liegen, wie Lungen und Magen, Leber und Milz. Den Mädchen sollte von Jugend auf ein ebensolcher Abscheu vor dem Schnüren, wie den Knaben vor dem Rauchen eingeimpft werden; und wie eine Religion sollte ihnen die Einsicht heilig sein, daß die Schonung der Gesundheit wichtiger ist, als die Befriedigung der Eitelkeit. Ernährungsstörungen sind bei dem weiblichen Geschlechte fast immer die Folgen von Modenarrheiten; daraus aber entspringen alle jene Zeitübel der Mädchen, wie Unterleibsbeschwerden, Blutarmut, Nervosität und nicht am wenigsten die zahllosen Magengeschwüre. Ungefähr zwanzig Prozent von den im Stadtkrankenhause zu Dresden secierten weiblichen Leichen zeigen frische oder vernarbte Geschwüre im Magen, was auch immer sonst die Ursache des Todes sein mag. Sind die Übel einmal entstanden und werden sie schmerzlich empfunden, dann ruft man nach dem Frauenarzte, der aber in vielen Fällen nichts Entscheidendes mehr thun kann, wo die Erzieher, und in dieser Hinsicht besonders die Mutter, ihre Pflicht des Belehrens, Warnens und Vorbeugens versäumt haben.

Sechstes Kapitel.

Überbürdung, Bewegung und Beschäftigung.

Hat der Erzieher im allgemeinen die Pflicht, das Kind gesund zu erhalten, so ist es insbesondere seine Aufgabe, den Zögling vor der herrschenden Modekrankheit der Nervosität zu bewahren. Warum gerade unsre Zeit dazu auserkoren ist, diesen Fluch zu tragen, erklärt sich leicht. Durch den großartigen Aufschwung der Naturwissenschaft und Technik hat die Welt in den letzten sechzig Jahren einen weiteren Sprung gemacht, als in den vorhergehenden dreihundert. Dampfmaschine und elektrischer Telegraph haben Raum und Zeit verkürzt. Die Länder und ihre Erzeugnisse, die Völker und ihre Bestrebungen sind sich unmittelbar nahe gerückt; in dem wimmelnden Verkehr der Dinge und Menschen treibt der rücksichtsloseste Wettbewerb jedes Volk und jeden einzelnen zur äußersten Anspannung aller Kräfte. Hin ist die stille Abgeschlossenheit und die gemütliche Behäbigkeit unsrer Voreltern. Uns geht es heute an, „wenn hinten weit in der Türkei die Völker auf einander schlagen." Der Kanonenschuß im fernsten Erdteil macht alle Geldschränke bei uns und die Herzen ihrer Besitzer erzittern. Jeder von uns lebt heute das Leben der ganzen Welt. Wenn wir nicht morgens brühwarm wissen, was gestern in Amerika oder Australien vorfiel, ist unser gieriger Geist nicht zufrieden. So stürmen täglich auf uns unzählig viel mehr Eindrücke ein, als auf unsre Vorfahren, und erregen in uns zahllose Gedanken, Bestrebungen und Befürchtungen, von denen jene verschont blieben.

allgemeingültiges Naturgesetz, daß, was zu hoher Vollendung gelangen soll, sich langsam entwickeln muß, und umgekehrt alles, was sich rasch entwickelt, der inneren Kraft ermangelt. Die Pappel schießt schnell in die Höhe, die Eiche wächst langsam, aber ihr Holz ist fest und dauerhaft, das der Pappel schwammig und morsch. Alle Frühreife schadet. Wunderkinder halten selten, was sie versprechen. Mädchen entwickeln sich rascher als Knaben, aber diese erreichen im allgemeinen eine höhere Stufe der Kraft. Dem Gehirn, welches durch Überreizung frühzeitig zu eilig entwickelt wird, fehlt die Gediegenheit und Vollendung des inneren Ausbaues. Nicht bloß der Körper leidet dadurch in seinem Wachstum, das Gehirn selbst wird geschwächt und bleibt leistungsunfähig.

Auch der Geist hat keinen Vorteil davon. In kürzester Frist werden die Kinder mit mehreren fremden Sprachen und einem halben Dutzend Wissenschaften und Künsten vollgepfropft. Was zu schnell und daher oberflächlich aufgenommen ist, wird ebenso rasch wieder vergessen, wie die Einpaukereien vor Prüfungen beweisen. Nicht das Verschlingen einer ungeheuren Menge unverdaulichen Lernstoffes ist das Ziel eines vernünftigen Unterrichts, sondern das gründliche Durchdenken und die geistige Verarbeitung des wirklich Wissenswerten, d. h. dessen, was Geist, Charakter und Gemüt wahrhaft bildet. Dazu aber bedarf es der Zeit, die man sich nicht nimmt. Zu flüchtig eilt man von einem Gegenstande zum andern. So bildet man, wie Herbert Spencer gut gesagt hat, wohl geistiges Fett, aber keine geistigen Muskeln. Und nicht bloß wird das Urteilsvermögen nicht scharf und gründlich genug gebildet, vor allem wird auch des Kindes Lernlust beeinträchtigt. Wenn die Mehrzahl der Schüler das Gymnasium mit dem festen Vorsatz verläßt, von nun an die verhaßten lateinischen und griechischen Schriftsteller keines Blickes mehr zu würdigen, so ist damit in Wahrheit der Stab über ein falsches System gebrochen. Der gute Unterricht erweckt in dem Schüler das Streben, weiterzulernen. Am Schlusse einer fruchtbar verbrachten Schulzeit muß den Jüngling das Gefühl beseelen: „Jetzt bin ich auf die rechte Bahn gebracht und will sie, selbständig geworden, erst recht rastlos weiterverfolgen.“ Durchdringt ihn aber der Geist des Hasses,

so ist das nur ein Beweis dafür, daß nicht die echte Erziehungsschule auf ihn einwirkte, sondern ein einseitiges Fachlehrerwesen durch das zu Viel und zu Vielerlei in ihm den Ekel gegen das Mehr erweckte.

Und welchen Gewinn hat der Jüngling selbst von seiner mit Unlust und nur aus äußerem Zwang verbrachten Schulzeit? Was er gelernt hat, nützt ihm nichts, denn er beeilt sich, es möglichst rasch wieder zu vergessen. Nach der quälenden Langenweile der Schulbank stürzt er sich voll Ungeduld, Übermut und Unbesonnenheit in die zügellose Freiheit und den schäumenden Strudel eines üppigen Studententums. Sein von Geburt an schwacher, durch die Überbürdung der Schule noch mehr geschwächter Körper widersteht dem Saus und Braus nicht; die Ausschweifungen entwickeln bald tödliche Krankheit oder langwieriges Siechtum; mit Mühe und Not werden Prüfungen bestanden und Berechtigungen erworben; der Staat verfügt über einen unfähigen Beamten mehr, der, körperlich gebrechlich und geistig in sich unbefriedigt, sein Leben selbst als ein verfehltes betrachtet und sich und andern zur Last fällt. Ihm mangelt das Wohlgefühl einer kräftigen Gesundheit, das Streben nach einem hohen Ziel und die Befriedigung, es erreicht zu haben; als Hypochonder plagt er sich und die Seinigen, und so ist er an dem falschen System der Überbürdung, welches kein wahres und stetig weitertreibendes Interesse in ihm erweckte, zu Grunde gegangen. Aus vielen einzelnen aber setzt sich die Gesellschaft und das Volk zusammen. Leidet das Glück vieler einzelner, so bemächtigt sich schließlich der ganzen Gesellschaft jenes Gefühl der Schwäche, Unlust und Unzufriedenheit, welches den geeignetsten Boden für die Saat der Sozialdemokratie und des Anarchismus bildet. Daß aber die Überreizung des Gehirns und des Nervensystems den Mädchen und Jungfrauen womöglich zu noch größerem Verderben, als den Knaben und Jünglingen gereicht, haben wir bereits oben S. 54 ausführlich dargethan. Ein Mädchen über die bedeutungsvollste Zeit seiner körperlichen Entwicklung, also im Durchschnitt über das vierzehnte Jahr hinaus, noch täglich stundenlang auf der Schulbank sitzen zu lassen, halte ich für eine unvernünftige Tollheit, die jedem Naturgesetze ins Gesicht schlägt.

Mehr als der Knabe bedarf das Mädchen gerade in dieser Zeit der Bewegung und Abwechslung bei seinen Beschäftigungen; das Festgeschmiedetsein auf der Schulbank schadet ihrer heiligsten Hauptaufgabe, eine tüchtige Mutter zu werden, denn es hemmt die Entwicklung der dazu wichtigsten Organe und führt oft genug ihre Erkrankung herbei. Jungfrauen, die, um Lehrerinnen zu werden, von ihrem 14. bis 18. Jahre in der Schulstube und zu Hause den ganzen Tag über ihren Büchern hocken müssen, sind weit schlimmer daran, als Näh- und Fabrikmädchen, die wenigstens ihr Gehirn nicht anzustrengen brauchen. Sie gleichen fleißigen Arbeitsbienen, die bekanntlich verkümmerte und unfruchtbare Weibchen sind. Die Schulzeit muß für das Mädchen mit ihrem Eintritt in das Jungfrauenalter abgeschlossen sein, nicht ihre Bildungszeit, die in einer vom Schulzwang freien Weise, so wie wir es oben bereits dargelegt haben, nun erst recht beginnen mag, die aber niemals die Jungfrau in ihrer Gesundheit schädigen darf.

Der Grund der Überbürdung unsrer Kinder mit geistiger Arbeit liegt aber gar nicht allein in den gesteigerten Anforderungen unsrer Kultur und in dem heißer gewordenen Kampfe ums Dasein, sondern vor allem in unsrem ganz falschen Schulsystem. Unsre Schulen sind mehr Fach-, als Erziehungsschulen, ihre Lehrer mehr Fachspezialisten als Pädagogen. Der Hauptübelstand, der in der Überbürdungsfrage noch viel zu wenig beachtet ist, ist die Überbürdung der Schüler mit Fachlehrern. Der junge Lehramtskandidat, der von der Universität kommt, hat sich in den allerseltensten Fällen gründlich mit Pädagogik beschäftigt. Warum sollte er auch, wenn im Examen die pädagogische Prüfung nur eine Nebenrolle spielt, wenn er nicht zum Besuche eines pädagogischen Seminars verpflichtet ist, wenn selbst ein Kultusminister, der, wohlgemerkt von Haus aus Jurist ist, erklärte, die Behandlung der Kinder werde der junge Lehrer ebenso gut von selbst in der Schulstube lernen, wie der Referendar die Behandlung von Verbrechern in der Gerichtsstube! Ohne pädagogische Vorbereitung, ohne sich feste Anschauungen über die letzten Ziele seiner Thätigkeit und über die Mittel, sie zu erreichen, gebildet zu haben, macht er sich an seine verantwortungsvolle Aufgabe. Die Seelen und Charaktere der

Kinder sind ihm ausgeliefert, ihm, der von Psychologie und Ethik im allgemeinen weniger versteht, als der auf dem Seminar vorgebildete Volksschullehrer. In den meisten Fällen sind überhaupt die Volksschullehrer bessere Pädagogen, als die Lehrer der höheren Schulen. Freilich, diese sind größere Gelehrte, bessere Mathematiker, Philologen, Historiker u. s. w., sie sind Spezialisten und Fachlehrer. Jeder Fachlehrer ist aber von dem ehrgeizigen Streben erfüllt, den Schüler in seinem Gebiete so weit wie möglich zu führen, unbekümmert um das Ganze alles Unterrichtsstoffes, dem gegenüber sich das einzelne Fach maßvoll einschränken sollte; wenig bekümmert um die harmonische Entwicklung des Zöglings an Leib, Geist und Charakter. So werden die Schüler mit Lehrstoff überhäuft, weil sie mit Fachlehrern überbürdet sind.*) Aus denselben Schülern möchte der Mathematiker lauter Mathematiker, der Philologe lauter Philologen, der Historiker lauter Historiker u. s. w. bilden. Als ob der Mathematiker auch Philologe und Historiker, oder der Philologe auch Mathematiker wäre! Die Zumutung, das Verschiedenste zugleich zu sein, würde jeder dieser Fachlehrer mit Entrüstung von sich weisen, und doch stellen sie diese Zumutung an ihre so viel schwächeren Schüler! Der Lehrer an unseren Mittel- und Volksschulen sollte in allererster Linie Erziehungslehrer sein und die harmonische Ausbildung aller Seelenthätigkeiten seiner Schüler im Auge haben. Dann würde er sein Fach nicht für das einzige und hauptsächlichste erklären, wie es jetzt die meisten, wenigstens im stillen, thun; dann würde er Maß halten im Stoffe und nicht übermenschliche Anforderungen an die noch geringe Kraft von Kindern stellen; dann würde sich das Unterrichtsgebiet vereinfachen lassen und das Überflüssige ausgeschieden werden können; dann würde z. B. der Schüler mit den Spitzfindigkeiten der abstrakten Grammatik verschont, aber in den Geist der klassischen Schriftsteller mit Erfolg so eingeweiht werden können, daß er sie auch im späteren Alter noch gern in die Hand nähme. Nicht auf dem heutigen Fachspezialistengymnasium, sondern noch auf einem von dem philoso-

*) Eingehend ist dieser Punkt in einer kleinen anonymen Schrift: „Die Wahrheit in der Frage der Überbürdung unsrer Schüler“ (Dresden, Druck und Verlag von Reichel, 1891) behandelt worden.

phischen Geiste einer wahrhaften Allgemeinbildung durchdrungenen, wirklich humanistischen Gymnasium unter der Leitung eines Direktors, der ein begeisterter Anhänger Herbarts war, habe ich das Glück gehabt, erzogen zu werden. Noch heute lese ich mit größter Lust und anstandsloser Leichtigkeit jeden der mir von der Schule her vertrauten lateinischen und griechischen Schriftsteller fast wie ein deutsches Buch. Man plagte uns nicht mit philologischen Kleinigkeitskrämereien, wohl aber lasen wir die alten Schriftsteller in derselben Weise wie die neuen; neben Thucydides und Platon auch Lessings Laokoon und Goethes Faust, jene nach derselben Methode und unter denselben leitenden Gesichtspunkten wie diese, nämlich nicht um ihrer grammatischen Form, sondern um ihres lebendigen Inhalts willen. Haben doch jene Schriftsteller um dieses Inhalts, nicht um der Grammatik willen geschrieben; wirkten sie doch auf ihre Zeitgenossen durch ihren Inhalt; ist doch dieser das wahrhaft Wertvolle an ihren Werken! Und dabei lernten wir doch Grammatik und Stilistik, nicht so sehr theoretisch, als praktisch, denn Sprachgefühl wurde durch das fleißige Lesen in uns erzeugt, wovon jetzt die meisten Abiturienten so weit entfernt sind, wie das Kriechen der Schildkröte von dem Fluge des Adlers. Das beweisen die Klagen hervorragender Schulmänner über die zunehmende Verschlechterung der eingelieferten deutschen Aufsätze. Deutsches Sprachgefühl gewinnt der Schüler nicht, denn er lernt seine Muttersprache weniger kennen, als Latein und Griechisch, und das Gefühl für die fremde Sprache entsteht nicht in ihm, denn er liest die fremden Schriftsteller ohne innerliche Teilnahme. Nur durch den konzentrierenden Unterricht der Erziehungsschule und dadurch, daß die von den Universitäten kommenden jungen Lehrer pädagogisch besser vorgebildet werden, kann diesem Übelstande gründlich abgeholfen werden. Dann kann die Zahl der Unterrichtsstunden wesentlich verringert, die Hausaufgaben können auf das kleinste Maß herabgesetzt werden. Dann kann dem Schüler viel mehr Bewegung in freier Luft gegönnt werden, auch dadurch, daß gewisse Unterrichtsstunden, wie die naturwissenschaftlichen, im Freien abgehalten werden. Dann würde durch geringere Anstrengung der Augen und zumal durch eine sich in kurzen Pausen

wiederholende Abwechslung zwischen dem Fern- und Nahsehen die unverantwortliche Kurzsichtigkeit endlich verschwinden, die man mit Recht eine deutsche Krankheit nennen könnte; wir würden nicht mehr zu der abscheulichen, den offenen Mannesblick verschleiernden, das Antlitz entstellenden Brille verurteilt werden, an der Fremde die Deutschen erkennen, und durch die wir ihnen lächerlich werden.

Ein Amerikaner sagte mir einmal: „Mein Junge soll vor dem zwölften Jahre überhaupt keinen theoretischen Unterricht erhalten, vor allem nicht auf der Schulbank sitzen. Aber er soll sich überall frei umhertreiben, er soll so viel wie möglich sehen und hören; dann erst soll er anfangen, schulmäßig zu lernen; er wird in kurzer Zeit nicht bloß alles nachholen, sondern auch alle andern Schüler überflügeln.“ Das mag zu weit getrieben sein; so viel ist aber daran richtig, daß ein Kind, dem man Zeit zur gesunden Entwicklung seines Körpers gelassen hat, dessen Gehirn nicht voreilig überangestrengt ist, dessen Sinne aber mit natürlicher Frische eine Fülle von Anschauungen gewonnen haben, in kürzerer Frist das erreichen wird, wozu unsre durch den Galeerenzwang der Schulbank ermüdeten Kinder viele Jahre gebrauchen. Entlastung hinsichtlich des Lehrstoffes wie der Lehrstunden, ein andres System, das Körper und Gehirn nicht untergräbt — das müssen wir fordern und erreichen, wenn die Nervosität mit all ihren Folgen überwunden, wenn unser Volk als Ganzes seelisch und körperlich auf der Höhe bleiben soll. Vergleichen wir die geistigen Leistungen von heute mit denen vor hundert Jahren, so unterliegt es keinem Zweifel, daß wir geistig ganz bedeutend heruntergekommen sind. Wie viel höher stehen die Werke unsrer großen klassischen Denker und Dichter als alles, was in dieser Beziehung heute hervorgebracht wird! Naturwissenschaftlich und technisch leistet unser Jahrhundert zwar mehr, aber geistig versinkt es immer mehr in den stinkenden Sumpf eines gänzlich ideallosen und deshalb falschen Naturalismus.

Einer der wichtigsten Nahrungsstoffe ist die Luft, von der allein zwar niemand, ohne die aber ebensowenig jemand leben kann. Ihr Sauerstoff, bei lebhafter Bewegung im Freien aufgenommen, reinigt das Blut, erfrischt die Nerven und spornt das Gehirn zur

Thätigkeit. Genügende Bewegung in frischer Luft fehlt unsern Kindern, und doch bedürfen sie ihrer mehr, als die Erwachsenen. Gesunde Kinder werden naturgemäß von prickelnder Unruhe zu fortwährender Bewegung angetrieben. Verlieren sie ihre Beweglichkeit, so ist das ein Zeichen der Erkrankung. Diese nimmermüde Rastlosigkeit hat ihren Grund in den mit dem Wachstum des Kindes verbundenen tausenderlei inneren organischen Reizen, von denen der Erwachsene bei seinem ruhigen Blut keine Ahnung mehr hat. Beweglichkeit ist das Recht des Kindes. Mich ärgert der Unverstand eines Vaters oder einer Erzieherin, welche das Kind durch Drohungen und Schläge zum Stillsitzen zwingen wollen; oder gar die Grausamkeit einer Kindergärtnerin, welche ein kleines Mädchen mit Handtüchern festband! Das Kind will und muß sich bewegen; das dient seiner Gesundheit. Unsre erste Pflicht ist also, ihm so viel Bewegung zu gestatten, als es gebraucht. Thun wir dies, so haben wir den Vorteil, daß es nun, nachdem es sich genügend hat austoben können, von selbst ruhig bei seiner Arbeit sitzt und sich nicht ungebärdig räkelt und unsern Anweisungen störrisch Widerstand leistet. So dient die Bewegung auch dazu, das Kind artig zu erhalten. Das Maß der Bewegung läßt sich nicht für jedes Kind von vornherein bestimmen; je nach ihrer körperlichen und geistigen Lebhaftigkeit ist auch das Bewegungsbedürfnis der Kinder verschieden. Gestatten wir aber den Knaben und den Mädchen ausnahmslos immer so viel Bewegung, als sie mögen, so werden sie, wie beim regelmäßigen Sattessen, auch in der Bewegung nicht unmäßig sein, vielmehr sich selbst regeln und zügeln; und damit ist dann nicht bloß ihrer Gesundheit, sondern auch der Ordnung der pädagogischen Regierung gedient.

Unsre Schüler und Schülerinnen sitzen viel zu viel auf der Schulbank und zu Hause in verdorbener Stadtluft, meistens in ängstlich verschlossenen Zimmern. Sind in den Schulstuben auch zweckmäßige Lüftungsvorrichtungen getroffen, was nützen sie, wenn die eingeführte Luft wegen der Nähe einer Gasanstalt mit feinem Kohlenstaub und Gasgeruch geschwängert ist! Zwischen jeder Stunde liegt zwar eine Pause von 10—15 Minuten, in welcher der Schulhof betreten werden darf. Ist die Luft da aber besser?

Das Umherrennen dort ist zudem den Schülern vielfach verboten, damit sie nicht mit den Köpfen zusammenstoßen und sich gegenseitig Schaden zufügen. Manche Kinder haben zwar einen weiten Schulweg — auf dem Straßenpflaster, oder noch schlimmer, sie fahren ihn auf Anordnung der Eltern in der Pferdebahn. Es wird doch aber geturnt! Was nützen 2—4 Turnstunden in der geschlossenen Turnhalle oder auf dem Schulhofe! Die Riege ist soldatisch aufgestellt, einer nach dem andern macht die Übungen, durch welche systematisch bald dieses, bald jenes Glied geschmeidigt und gekräftigt werden soll. Es fehlt in Wahrheit auch hier an hinreichender Bewegung. Ich verkenne den Wert des Turnens keineswegs; er besteht in der systematischen Durchbildung aller Muskeln, — aber zu viel System, zu wenig Freiheit! möchte man ausrufen. Besser schon, wenn anmutige Reigen den Inhalt eines Liedes nach dem Takte des begleitenden Gesanges zur Darstellung bringen! Das Beste aber sind und bleiben Bewegungsspiele, wie sie in reicher Fülle besonders die Engländer üben, die uns in dieser Hinsicht als Muster dienen können.*) So haben z. B. die entwickelteren Ballspiele, wie Cricket, Lawn Tennis u. a., den Vorzug, daß sie nicht nur den ganzen Körper, sondern auch den Geist in Anspruch nehmen, insofern der Spieler die Regeln und den Verlauf des Spieles aufmerksam verfolgen und zum Besten seiner Partei die größten Vorteile zu erhaschen bestrebt sein muß. Das weckt das Interesse und erhöht den Reiz der Bewegung, indem das an sich sonst ziellose und deshalb leicht langweilig werdende Laufen und Springen hier in den Dienst eines höheren Zweckes tritt und darum zum Besten der Gesundheit mit doppeltem Eifer geübt wird. Mit Freuden mußte man den Erlaß des vormaligen preußischen Kultusministers von Goßler am 27. Oktober 1882 begrüßen, durch welchen die Einführung der Jugendspiele angeordnet wurde. Er enthält alle in dieser Beziehung maßgebenden Gesichtspunkte in so vorzüglicher Weise, daß ich nicht unterlassen kann, ihn hier seinem ganzen Umfange nach mitzuteilen:

*) Vgl. dazu das Buch des Konrektors Raydt in Ratzeburg „Ein gesunder Geist in einem gesunden Körper.“

„Nachdem das Turnen als ein integrierender Teil dem Unterrichte der Jugend in den höheren und niederen Schulen eingefügt worden und an die Stelle der Freiwilligkeit der Teilnahme an diesen Übungen für die turnfähigen Schüler die Verpflichtung getreten ist, hat sich die staatliche und kommunale Fürsorge auf die Beschaffung und Herstellung von geschlossenen Turnräumen erstreckt, in welchen unabhängig von der Jahreszeit und unbehindert von den Unbilden der Witterung das Schulturnen eine ununterbrochene und geordnete Pflege gefunden hat. Es ist dies für den Jugendunterricht ein überaus wertvoller Erwerb. Erst die Fortführung der turnerischen Übungen durch das ganze Jahr sichert eine tüchtige körperliche Ausbildung. Nicht minder wertvoll aber ist der Turnplatz. Gewisse Übungen, wie das Stabspringen, der Gerwurf, mancherlei Wettkämpfe u. a. lassen sich in der Halle gar nicht oder nicht ohne Beschränkung und ohne Gefahr vornehmen. Ein größeres Gewicht muß aber noch darauf gelegt werden, daß das Turnen im Freien den günstigen gesundheitlichen Einfluß der Übungen wesentlich erhöht, und daß mit dem Turnplatz eine Stätte gewonnen wird, wo sich die Jugend im Spiel ihrer Freiheit freuen kann, und wo sie dieselbe, nur gehalten durch Gesetz und Regel des Spiels, auch gebrauchen lernt. Es ist von hoher erziehlicher Bedeutung, daß dieses Stück jugendlichen Lebens, die Freude früherer Geschlechter, in der Gegenwart wieder aufblühe und der Zukunft erhalten bleibe. Öfter und in freierer Weise, als es beim Schulturnen in geschlossenen Räumen möglich ist, muß der Jugend Gelegenheit gegeben werden, Kraft und Geschicklichkeit zu bethätigen und sich des Kampfes zu freuen, der mit jedem rechten Spiel verbunden ist. Es giebt schwerlich ein Mittel, welches, wie dieses, so sehr im Stande ist, die geistige Ermüdung zu beheben, Leib und Seele zu erfrischen und zu neuer Arbeit fähig und freudig zu machen. Es bewahrt vor unnatürlicher Frühreife und blasiertem Wesen, und wo diese beklagenswerten Erscheinungen bereits Platz gegriffen, arbeitet es mit Erfolg an der Besserung eines ungesund gewordenen Jugendlebens. Das Spiel wahrt der Jugend über das Kindesalter hinaus Unbefangenheit und Frohsinn, die ihr so wohl anstehen, lehrt und übt Gemeinsinn, weckt und stärkt die Freude am thatkräftigen Leben und die volle Hingabe an gemeinsam gestellte Aufgaben und Ziele. Treffend sagt Jahn im zweiten Abschnitte seiner deutschen Turnkunst von den Turnspielen: ‚In ihnen lebt ein geselliger, freudiger, lebensfrischer Wettkampf. Hier paart sich Arbeit mit Lust und Ernst mit Jubel. Da lernt die Jugend von klein auf gleiches Recht und Gesetz mit anderen halten. Da hat sie Brauch, Sitte, Ziem und Schick im lebendigen Anschauen vor Augen. Frühe mit Seinesgleichen und unter Seinesgleichen leben ist die Wiege der Größe für den Mann. Jeder Einling verirrt sich so leicht zur Selbstsucht, wozu den Gespielen die Gesellschaft nicht kommen läßt. Auch hat der Einling keinen Spiegel, sich in wahrer Gestalt zu erblicken, kein lebendiges Maß, seine Kraftmehrung zu messen, keine Richtwage für seinen Eigenwert,

keine Schule für den Willen und keine Gelegenheit zu schnellem Entschluß und Thatkraft.' — Die Ansprüche an die Erwerbung von Kenntnissen und Fertigkeiten sind für fast alle Berufsarten gewachsen, und je beschränkter damit die Zeit, welche sonst für die Erholung verfügbar war, geworden ist, und jemehr im Hause Sinn und Sitte und leider oft auch die Möglichkeit schwindet, mit der Jugend zu leben und ihr Zeit und Raum zum Spielen zu geben, — umsomehr ist Antrieb und Pflicht vorhanden, daß die Schule thue, was sonst erziehlich nicht gethan wird und oft auch nicht gethan werden kann. Die Schule muß das Spiel als eine für Körper und Geist, für Herz und Gemüt gleich heilsame Lebensäußerung der Jugend mit dem Zuwachs an leiblicher Kraft und Gewandtheit und mit den ethischen Wirkungen, die es in seinem Gefolge hat, in ihre Pflege nehmen, und zwar nicht bloß gelegentlich, sondern grundsätzlich und in geordneter Weise.

Von dieser Notwendigkeit ist die Unterrichtsverwaltung schon von lange her überzeugt gewesen und hat auch dementsprechende Verordnungen erlassen. Leider aber haben diese Anordnungen nach den Wahrnehmungen, welche im allgemeinen und insbesondere bei den Revisionen des Turnwesens in den einzelnen Schulanstalten gemacht worden sind, nicht überall die dem Wert und Nutzen der Sache entsprechende Beachtung gefunden. In einer Anzahl älterer Unterrichts- und Erziehungsanstalten sind die Jugendspiele traditionell in Übung geblieben und in einigen Bezirken hat Herkommen und Sitte an ihnen festgehalten; in anderen aber fehlt es an jeder Überlieferung, und nur selten sind Anfänge zu neuer Belebung vorhanden. Jedenfalls hat eine allgemeine Einführung und Durchführung nicht stattgefunden. Es bedarf daher einer erneuten Anregung und einer dauernden Bemühung aller, welche mit der Erziehung der Jugend befaßt sind, damit, was da ist, erhalten, was verlernt ist, wieder gelernt werde, und was als heilsam anerkannt ist, in Übung komme.

Es bedarf kaum der Erwähnung, daß es sich hier lediglich um Bewegungsspiele handelt, und daß alles ausgeschlossen ist, was dahin nicht gehört. An Hilfsmitteln, sich auf diesem Gebiete zu orientieren, fehlt es nicht. Anknüpfend an das, was im Volke und in der Jugend des Volkes lebte, haben Guts Muths und Jahn eine Reihe von Jugend- und Turnspielen zusammengestellt und beschrieben. Bei der großen Mannigfaltigkeit des Dargebotenen wird es allerdings einer Auswahl bedürfen, und es wird hierbei wesentlich auf dasjenige Rücksicht zu nehmen sein, was herkömmlich und volkstümlich ist. Wenn ich hiernach die Unterrichtsbehörden anweise, für die Einführung und Belebung der Jugendspiele in den ihrer Aufsicht unterstellten Schulanstalten Sorge zu tragen und es sich angelegen sein zu lassen, bei Revision derselben wie auf das Turnen überhaupt, so auch auf die Turnspiele insonderheit ihre Aufmerksamkeit zu richten und sie einer eingehenden Beachtung zu würdigen, so verkenne ich die Schwierigkeiten nicht, welche sich der allgemeinen Durchführung ent-

gegenstellen. Am leichtesten wird es sich bei den königlichen Schullehrerseminarien machen, weil sie in den meisten Fällen bereits im Besitze von Turn- und Spielplätzen sind und es hier nur eben darauf ankommt, die gegebene Gelegenheit gehörig auszunutzen. Das Gleiche wird bei den höheren Lehranstalten der Fall sein, wenn ihnen auch der Turnplatz zur Verfügung steht. Nur die Neubeschaffung eines solchen wird Schwierigkeiten begegnen, zumal wenn, was allerdings günstig und erwünscht ist, der Turnplatz möglichst in der Nähe der Turnhalle liegen soll. Diese Lage gestattet, die eigentlichen Turnübungen mit den Turnspielen in Verbindung zu setzen und eine angemessene Abwechselung zwischen Arbeit und Erholung herbeizuführen. Wo daher dieser räumliche Zusammenhang zwischen Turnhalle und Turnplatz vorhanden ist, wird er zu bewahren sein, und wo Neuanlagen von Turnhallen stattfinden, wird auch auf Gewinnung eines Turnplatzes Bedacht zu nehmen sein. In der Zirkularverfügung vom 4. Juni 1862 wird unter allen Umständen die Beschaffung und Einrichtung eines geeigneten Turnplatzes von den für Unterhaltung der Volksschule Verpflichteten gefordert. Diese Forderung erscheint bei den höheren Lehranstalten, wenn ihnen auch eine Turnhalle zur Verfügung steht, mit Rücksicht auf die erhöhten geistigen Anforderungen und Anstrengungen nicht minder, ja vielmehr noch in höherem Maße berechtigt. Es wird daher Sache der Schulaufsichtsbehörden sein, dafür zu sorgen, daß diesem Bedürfnisse möglichst bald Genüge geschehe. Und wenn sich der Turnplatz nicht im Zusammenhange mit der Turnhalle beschaffen läßt, wird auf die Anlegung desselben außerhalb des Ortes zu dringen sein. Erhebliche Kosten wird diese Einrichtung nicht verursachen, da die Anlage in diesem Falle hauptsächlich nur den Turnspielen dienen soll. Ich vertraue, daß es den Bemühungen der Behörden, dem thatkräftigen Interesse der Direktoren, der Opferwilligkeit der Gemeinden, der Teilnahme von Vereinen für die Förderung des leiblichen Wohles der lernenden Jugend und dem opferwilligen Wohlwollen von Jugendfreunden gelingen wird, entgegenstehende Anstände zu beseitigen und die für die leibliche und geistige Entwickelung der Jugend in hohem Maße ersprießliche Einrichtung ins Leben zu rufen.

Dabei will ich nicht unterlassen, auf eine weitere Pflege des Spiels in Verbindung mit gemeinschaftlich zu unternehmenden Spaziergängen und Ausflügen in Feld und Wald, sowie mit Turnfahrten und Schwimmen und Eislauf hinzuweisen, und bemerke ich, daß die königliche Turnlehrer-Bildungsanstalt den Schwimmunterricht schon seit einer Reihe von Jahren in ihren Unterrichtsbetrieb aufgenommen hat und jährlich eine Anzahl von Eleven entläßt, welche auch für die Erteilung dieses Unterrichts befähigt sind. Wo es sich hat ermöglichen lassen, sind bei den Schullehrer-Seminarien Schwimmanstalten eingerichtet worden, zunächst im gesundheitlichen Interesse der Zöglinge, dann aber auch mit der Absicht, diesen für Gesundheit und Leben besonders wertvollen Übungen und Fertigkeiten in immer weiteren Kreisen

Eingang zu verschaffen. In geschlossenen Erziehungsanstalten haben auch diese Übungen, zum Teil von alters her, eine Stätte gefunden. Bei den offenen Schulanstalten läßt sich deren Einführung allerdings nicht allgemein und ohne weiteres anordnen, aber ich gebe mich der Hoffnung hin, daß ihre Leiter und Lehrer dazu Anregung geben und Vorurteilen gegen diese, wie gegen andere körperliche Übungen, wie sie sich immer noch hin und wieder finden, begegnen werden.

Leider ist die Einsicht noch nicht allgemein geworden, daß mit der leiblichen Ertüchtigung und Erfrischung auch die Kraft und Freudigkeit zu geistiger Arbeit wächst. Manche Klage wegen Überbürdung und Überanstrengung der Jugend würde nicht laut werden, wenn diese Wahrheit erlebt und erfahren würde. Darum müssen Schule und Haus und wer immer an der Jugendbildung mitzuarbeiten Beruf und Pflicht hat, Raum schaffen und Raum lassen für jene Übungen, in welchen Körper und Geist Kräftigung und Erholung finden. Der Gewinn davon kommt nicht der Jugend allein zu gute, sondern unserem ganzen Volk und Vaterland."

Dieser Erlaß der Ministers fiel auf einen fruchtbaren Boden. Um aber den Stand der Angelegenheit genauer zu ermitteln und eine neue Anregung zu geben, richtete der Abgeordnete von Schenkendorf in Görlitz unter dem 12. April 1890 im Verein mit einer Anzahl gleichgesinnter Männer ein Rundschreiben an alle namhafteren deutschen Städte und erhielt von 273 derselben eingehende und wohlwollende Antworten. Dieses amtliche Material ist von dem Verfasser des S. 135 erwähnten Werkes, Konrektor Raydt, in einem Buche unter dem Titel „Die deutschen Städte und das Jugendspiel" *) zusammengestellt und mit „Mahnungen und Ratschlägen" begleitet worden. Eine gute Beschreibung geeigneter Jugendspiele hat ferner der Gymnasialdirektor Dr. Eitner in Görlitz in seiner Schrift „Die Jugendspiele" geliefert. Aus diesen beiden Werken läßt sich eine genügende Kenntnis des Gegenstandes schöpfen, und wir möchten von Herzen wünschen, daß nicht bloß die Lehrer, sondern auch die Eltern den lebhaftesten Anteil an der Einführung dieser Spiele nähmen, damit sie sich bald in der Anpassung an die Eigenart unsres Stammes zur deutschen Volkssitte im besten Sinne des Wortes ausgestalteten. Das würde manches stubenhockende Muttersöhnchen zu strammen Waden und

*) Hannover-Linden, Manz und Lange 1891.

hellblickenden Augen verhelfen. Es würde viel stockendes Blut in Fluß geraten und zahlreiche Krankheitskeime zerstört, frische Lebenslust und manch neuer guter Gedanke würde dadurch erweckt werden. Ein wahres Glück ist für die überbildeten deutschen Jünglinge bisher noch das Militärjahr mit seinen körperlichen Übungen gewesen; ohne seine strenge Zucht und Abhärtung wären die meisten wahrscheinlich schon ganz in leiblicher Untauglichkeit verkommen.

Ein volles, gerütteltes Maß von Bewegung muß den Kindern gestattet werden. Sie darf aber nicht in ein zweckloses Umherrennen und Durcheinandertollen ausarten. Schon im Bewegungsspiel wird ein höheres Ziel ins Auge gefaßt; es ist eine bewegte Beschäftigung oder eine beschäftigte Bewegung. In dem Merkmal „beschäftigt“ liegt das Zweckmäßige; dieses kann aber mit der Bewegung des Kindes in noch höherem Maße als beim Spiele verbunden werden; dann nimmt die Bewegung erst recht die Form der *erzieherisch zweckmäßigen Beschäftigung* an; zwar ist auch das Spiel schon eine solche erzieherisch zweckmäßige Thätigkeit; in noch höherem Maße ist es aber die nützliche Arbeit, zu der doch vor allem das Kind erzogen werden muß. Unbeschäftigte verfallen auf Unfug. Das wußten die römischen Kaiser wohl, wenn sie Ordnung und Ruhe im Volke dadurch aufrecht zu erhalten suchten, daß sie es durch Brotspenden leiblich pflegten und durch Zirkusspiele beschäftigten. Gebildete Menschen können sich bei äußerlicher Unthätigkeit innerlich mit ihren Gedanken vergnügen und dadurch vor Langerweile und dem daraus entspringenden Unfug bewahren. Auch besitzen sie bereits ein Gegengewicht in ihrer vernünftigen Überlegung, ihrer wohlgeordneten Vorstellungswelt und ihren gefestigten Grundsätzen. Alles dieses fehlt Ungebildeten, mithin auch den Kindern. Ohne bestimmte Thätigkeit treibt sie die Langeweile zum ersten, aber nicht immer zum besten Handeln, sondern um so stärker zu Ungehörigkeiten, je mehr Kinder versammelt und je zahlreichere Anreize zu Dummheiten damit gegeben sind. Wir müssen also die Kinder vor Unordnung bewahren, indem wir sie beschäftigen, aber nicht bloß durch das Spiel, sondern durch nützliche Arbeit. In der Beschäftigung liegt eine sanfte und ge-

linde Ableitung vom Unfug. Eine kluge Art der Beschäftigung ist ratsamer als strenge Verbote und harte Strafen. Eine weise pädagogische Regierung wird in den Beschäftigungen ein Hauptmittel zur erzieherischen Beherrschung der Kinder finden.

Wie müssen sich aber die Beschäftigungen gestalten, um dem Zwecke der Regierung, Unordnungen zu verhüten, auch wirklich voll und ganz zu genügen? Vor allem muß als hauptsächlichster Grundsatz hervorgehoben werden, daß jede Beschäftigung, welche ein zu lange andauerndes Stillsitzen des Kindes erfordert und sein Bewegungsbedürfnis nicht ausreichend befriedigt, durchaus zu verwerfen ist. Alle Beschäftigungen müssen Bewegungsbeschäftigungen sein. Dabei ist es zunächst gleichgültig, ob die Thätigkeit ein Spiel oder eine Arbeit, ob sie geistesbildend oder nicht ist, vorausgesetzt nur, daß sie sich im Sinne der Ordnung hält und die Kinder vor Unfug bewahrt. Kann die Beschäftigung zugleich eine nützliche Arbeit und geistesbildend sein, so werden wir sie desto freudiger begrüßen, vorausgesetzt nur, daß sie dem Kinde nicht das nötige Maß der Bewegung entzieht. Gerade die nützlichen und geistesbildenden Beschäftigungen pflegen aber ein längeres, ruhiges Stillsitzen zu verlangen. Zumal bei dem kleineren Kinde werden wir sie also weniger ins Auge fassen dürfen, wollen wir es durch zweckmäßige Bethätigung im Zügel halten. Eher passen sie schon für größere Zöglinge, deren Bewegungsdrang nicht mehr übermäßig stark ist. Aller Unterricht beschäftigt, sowohl in der Schule als auch durch Aufgaben zu Hause; er hält dadurch die Schüler von Unordnungen fern und wirkt insoweit im Sinne der Regierung. Sowie er aber den Bewegungstrieb beeinträchtigt und die Schüler überanstrengt, verführt er sie zu Ungehörigkeiten und wirkt also der Regierung entgegen. Alle regierungsmäßigen Beschäftigungen dürfen also weder der Bewegung des Kindes Abbruch thun, noch es überanstrengen. Das ist ein Gesetz, welches zu beobachten man auch beim Handfertigkeitsunterricht nicht versäumen sollte, der sonst ebenfalls leicht mit den Absichten der Regierung in Widerstreit geraten kann.

Wenn ich nun die Frage aufwerfe, welches im Sinne der Regierung die besten Beschäftigungen für die Kinder sind, so will

ich hier nicht etwa ein Verzeichnis von einzelnen Spielen aufstellen, wie sie bei Fröbel oder den obengenannten Schriftstellern für die verschiedenen Altersstufen zu finden sind. Ich beantworte die Frage in einem anderen Sinne so: Die besten Beschäftigungen sind im allgemeinen die, welche die Kinder sich selbst wählen. Was das Kind aus eigner Liebhaberei und Neigung ergreift, das entspricht offenbar seinem inneren Interesse, das fesselt es am stärksten, das hält es dauernd fest und wird es mithin auch am sichersten von Unordnungen abziehen. Die selbstgewählten Beschäftigungen wirken um so zweckmäßiger, wenn sie in vielfältig zusammenhängenden, mit genügender Bewegung verknüpften und zugleich lehrreichen Thätigkeiten bestehen. Dahin gehören Gartenarbeiten, Anlegung von Naturaliensammlungen, das Erbauen einer Burg in der Nachahmung von Robinson u. s. w. bei Knaben; das Kochen, das Aus- und Ankleiden von Puppen und die Besorgung ihrer Wäsche, die Pflege von Blumen, die Teilnahme an häuslichen Geschäften, z. B. das Tischdecken u. s. w. bei Mädchen. Wo, wie auf dem Lande, die Kinder die Arbeiten der Großen stets vor Augen haben und nachahmen können, kommen sie in dieser Hinsicht nicht in Verlegenheit; viel schlimmer sind die eingepferchten Stadtkinder daran, denen man durch den Kindergarten, den Handfertigkeitsunterricht in der Schule, in Knabenhorten und Mädchenheimen und durch andre Veranstaltungen unter die Arme greifen muß. Haben die Kinder einmal eine Beschäftigung im Sinne der Ordnung selbst gewählt, und sind sie ganz davon hingenommen, so störe man sie auf keinen Fall darin, selbst wenn man ihnen eine an sich zweckmäßigere Thätigkeit zu geben vermöchte. In dieser Stunde widmen sie sich mit ganzer Seele ihrem freiwillig begonnenen Thun und Treiben und sind heiter und artig dabei — was will man mehr! Jetzt würde man sie selbst durch das an sich Bessere nur unterbrechen und ärgerlich machen. Es giebt Eltern und Lehrer, die es nicht lassen können, jederzeit ihren Willen an die Stelle des Willens des Kindes zu setzen. Sie rufen dadurch nur den Unmut der Kleinen wach und stiften Unheil.

Trotz ihrer verhältnismäßigen Vorzüglichkeit fehlt aber doch auch den selbstgewählten Beschäftigungen die Achillesferse nicht.

Einerseits sind sie nicht immer im Sinne der Ordnung gehalten, wie z. B. wenn Knaben Fensterscheiben einwerfen oder mit Erbsen auf Spaziergänger schießen, andererseits fesseln sie nicht immer das flüchtige Kind lange genug. Ist dieses der Fall, so muß natürlich der Erzieher eingreifen und das Gute an die Stelle des Schlechten setzen. Er wird aber auch jetzt am sichersten das Richtige treffen, wenn er die von ihm angeregte Beschäftigung möglichst denen annähert, welche unter anderen Umständen die Kinder sich selbst gewählt haben würden. Kann es keine Arbeit sein, so genügt dem Bedürfnis sowohl der Kinder wie der Regierung in vorteilhafter Weise ein Spiel, da die Kinder selbst instinktiv am liebsten dazu greifen. Freilich entspricht auch nicht jedes Spiel dem Regierungszwecke, und es muß mithin noch untersucht werden, welche Beschaffenheit die Spiele besitzen müssen, um zur Erhaltung der Ordnung beizutragen.

Wenn Kinder sich selbst überlassen bleiben, fangen sie leicht an, sich zu langweilen, und um diesem quälenden Zustande zu entgehen, verfallen sie auf eine Art regellosen Spielens; sie haschen sich, werfen sich mit Schneebällen oder mit Sand und Steinen, es entsteht Unfrieden, sie prügeln sich, aus Scherz wird bitterer Ernst, endlich steht jedes grollend und schmollend in einer anderen Ecke, der Spaß nahm ein rasches Ende. Alle solche regellose Spielereien sind durchaus zu verwerfen, weil sie meistens Unordnungen im Gefolge haben. Dem Zwecke der Regierung entsprechen nur *ernsthafte* Spiele. Darunter sind nicht solche zu verstehen, welche den bitteren Ernst des Lebens, wie das Kriegsspiel der Offiziere, oder den tiefsinnigen Ernst des Denkens, wie das Schachspiel, in sich tragen, sondern solche, in denen *feste Regeln herrschen*. Ernsthafte oder geordnete Spiele bilden den Gegensatz zu jenen regellosen und unordentlichen Spielereien. Wenn das Kind diese Regeln genau und pünktlich befolgen muß, so wird seine Aufmerksamkeit angespannt und sein Scharfsinn angeregt; es lernt Beständigkeit und Ausdauer in der Verfolgung eines Zieles. Wenn es sich den allgemeinen Spielgesetzen unterwerfen muß, so übt es sich in Unterordnung, Gehorsam und Selbstbeherrschung. So wird es durch solche Spiele nicht bloß von Übertretungen abgehalten,

sondern auch geistig und sittlich, und wenn sie zugleich Bewegungsspiele sind und die Geschicklichkeit der Sinne und der Glieder befördern, auch leiblich entwickelt. Unter diesen Gesichtspunkten sind alle Spiele, die wir den Kindern geben, zu prüfen und jenachdem zu billigen oder zu verwerfen.

Greift der Erzieher in das Spiel der Kinder ein, so muß er es mit feiner, ich möchte sagen, diplomatischer Kunst thun. Man hat eine ehrliche Politik eine Pädagogik der Völker genannt; umgekehrt könnte man die Pädagogik als eine ehrliche Politik in Beziehung auf die Kinder bezeichnen. Politisch im guten (niemals im jesuitischen) Sinne des Wortes muß der Erzieher den Kindern gegenüber verfahren, insbesondere hinsichtlich der Spiele, welche er sie ausführen läßt, um den Regierungszweck der Ordnung zu erreichen. Er muß sich daher klar darüber sein, wie solche Spiele nicht beschaffen sein dürfen und wie sie angethan sein müssen. In jener verneinenden, wie in dieser bejahenden Richtung wollen wir je drei Regeln aufstellen: Erstens dürfen die Spielbeschäftigungen niemals die Kräfte der Kinder übersteigen und die Gesundheit gefährden. Spiele, nach denen das Kind sich noch am andren Tag wie zerschlagen fühlt, oder bei denen durch atemloses Laufen die Lungen angegriffen werden, sind von unserer Liste gänzlich zu streichen. Zweitens darf kein Spiel zu lange währen, weil auch das anziehendste Spiel, zu andauernd fortgesetzt, dem nach Abwechslung begierigen Kinde Überdruß erweckt und es dadurch zuerst zur Unaufmerksamkeit und Teilnahmlosigkeit und darauf sehr bald zu Ausschreitungen verführt. Drittens soll kein Spiel den Kindern gegen ihren Willen aufgezwungen werden. Wir dürfen nicht wie Sklavenhändler verfahren, welche die unglücklichen Schwarzen aus dem Schiffsraum auf Deck holen und sie dort durch Peitschenhiebe zum Tanzen antreiben. Zwang bereitet keine Lust; das erzwungene Spiel wird lästig und verfehlt seinen Zweck. Diesen Verboten stellen sich drei Gebote zur Seite: Erstens nähere sich das vom Erzieher in Szene gesetzte Spiel so viel wie möglich dem an, welches sich sonst unter ähnlichen Umständen die Kinder selbst gewählt haben würden. Trifft er ein derartiges, so entspricht er am genauesten der inneren Neigung der

Kinder und ist ihres Interesses gewiß. Daher befehle er nicht kurzer Hand, sondern schlage vor und lasse die Kinder nach Belieben selbst wählen oder auch die Kinder selbst Vorschläge machen. Beginnt nun das Spiel, so ist es selbstverständlich, daß alle Spielregeln pünktlich befolgt werden. Gleichwohl gewähren diese Regeln hinsichtlich ihrer Ausführung immer noch eine gewisse individuelle Freiheit; das eine Kind vollzieht sie mit trockner Pedanterie, das andere mit Scherz und Lachen. Wenn die Vorschrift nur richtig ausgeführt und die Ordnung nicht gestört wird, so ist es gleichgültig, welche Nebenumstände dabei obwalten. Wollten wir die Kinder zwingen, alle nach derselben Schablone zu spielen, so würde sich jedes in seiner Eigenart gehemmt fühlen, und der Reiz des Spieles, welcher sich gerade durch das verschiedenartige Gebaren der Teilnehmer erheblich erhöht, würde in Abneigung verwandelt werden. Der Erzieher lasse daher zweitens jedem Kinde seine individuelle Freiheit hinsichtlich der sonst richtigen Ausführung der Spielregeln. Und endlich drittens: Will der Erzieher dem Spiele den vollsten Schwung und die richtige Weihe verleihen, so spiele er selbst mit, wie ein Kind unter Kindern. Die Teilnahme der Erwachsenen erhöht den kindlichen Eifer; doppelt gern thun die Kleinen, was sie die Großen mitthun sehen. Beteiligt sich der Lehrer an dem Spiele, wie jedes andre Kind, so geht alles um so flotter und regelrechter von statten. Der Erzieher beansprucht dabei für sich nicht im geringsten ein Sonderrecht oder eine Ausnahmestellung; er läßt sich mit den übrigen willig haschen und schlagen; er ist der erste und pünktlichste in der Befolgung der Regeln und leuchtet den übrigen als Muster voran. Diese Maske des kindlichen Teilnehmers legt der Erzieher nur dann für eine kurze Weile ab, wenn das Spiel zu stocken oder in Unordnung zu geraten droht. Dann kehrt er die Würde seines persönlichen und amtlichen Übergewichts solange wieder heraus, bis er die Störung beseitigt oder das alte Spiel überhaupt abgebrochen und ein neues in Gang gebracht hat.

Die Hauptaufgabe der Erziehung ist Charakterbildung und Unterricht; die Regierung ist nur eine, freilich unentbehrliche, Vorarbeit. Je mehr nun die Zöglinge heranwachsen, je gründlicher

ihr Charakter gefestigt wird und ihr Interesse sich den Gegenständen des Unterrichts zuwendet, um so fleißiger beschäftigen, um so kräftiger zügeln sie sich selbst und bewahren sich aus eigenem Antrieb vor Übertretungen. Ist es soweit gekommen, so braucht der Erzieher nicht mehr oder nur noch wenig durch besondere Maßregeln in die Beschäftigungen der Kinder einzugreifen. Je selbständiger sie sich jetzt im Sinne der Ordnung ihre Thätigkeit allein bestimmen, um so anerkennenswerter verfahren sie von sich aus im Geiste einer vernunftgemäßen Erziehung, welche nicht die Absicht hat, ihre Zöglinge zu unfreien Sklaven, sondern zu freien Menschen zu entwickeln; welche sie daher auch freudig vom Gängelbande losläßt, sobald sie selbst die geebneten Pfade der Ordnung auf eignen Füßen zu wandeln vermögen. Die Regierung tritt überhaupt in dem Maße zurück, als der Zögling anfängt, sich selbst richtig zu führen; sie hört endlich ganz auf, wenn der erwachsene Jüngling oder die Jungfrau genug Geisteskraft und Charakterstärke gewonnen hat, um sich ihre Ziele allein zu setzen und sie selbstthätig und auf eigne Verantwortung hin zu erreichen.

Siebentes Kapitel.

Die Bestrafung der Kinder im allgemeinen.

Naturgemäße Körperpflege, Verhütung des Aufkommens der Nervosität durch Überbürdung, zweckmäßige Beschäftigungen — das alles sind Mittel, durch welche wir unsre Kinder von Unordnungen ablenken. Gleichwohl reichen sie noch nicht aus. Nicht bloß aus organischen Gründen, wie wir bereits zeigten, sondern auch aus seinen psychischen Zuständen heraus entwickelt sich im Kinde fortwährend eine übergroße Unruhe, deren unberechenbare Ausbrüche zu Übertretungen führen. Wie in den körperlichen, so herrscht auch in den geistigen Vorgängen des Kindes ein unfertiges Wallen und Gären; seinen Vorstellungen fehlt Klarheit und Zusammenhang, seine Gefühle sind noch nicht geläutert, seine Triebe werden noch nicht von festen Grundsätzen im Zaume gehalten. Aus diesem ungeordneten Geistesleben entspringen notwendig ungeordnete Handlungen, denen wir endlich, wenn unsre sanfteren Mittel wirkungslos bleiben, *Gewaltmaßregeln* entgegensetzen müssen.

Das erste stärkere Mittel, welches wir anwenden, ist der ernste *Befehl* oder (verneinend ausgedrückt) das strenge *Verbot*; sie beziehen sich entweder nur auf einen einzelnen, gerade vorliegenden Fall, oder werden allgemein gleich für eine ganze Reihe von Fällen ausgesprochen. Sie fordern willigen Gehorsam. Da dieser aber nicht immer geleistet wird, so verstärken wir ihre Kraft dadurch, daß wir ihnen eine *Drohung* hinzufügen. Die Androhung einer Strafe, eines Verlustes, einer Züchtigung, welche eintreten sollen, falls das Kind

ihr Charakter gefestigt wird und ihr Interesse sich den Gegenständen des Unterrichts zuwendet, um so fleißiger beschäftigen, um so kräftiger zügeln sie sich selbst und bewahren sich aus eigenem Antrieb vor Übertretungen. Ist es soweit gekommen, so braucht der Erzieher nicht mehr oder nur noch wenig durch besondere Maßregeln in die Beschäftigungen der Kinder einzugreifen. Je selbständiger sie sich jetzt im Sinne der Ordnung ihre Thätigkeit allein bestimmen, um so anerkennenswerter verfahren sie von sich aus im Geiste einer vernunftgemäßen Erziehung, welche nicht die Absicht hat, ihre Zöglinge zu unfreien Sklaven, sondern zu freien Menschen zu entwickeln; welche sie daher auch freudig vom Gängelbande losläßt, sobald sie selbst die geebneten Pfade der Ordnung auf eignen Füßen zu wandeln vermögen. Die Regierung tritt überhaupt in dem Maße zurück, als der Zögling anfängt, sich selbst richtig zu führen; sie hört endlich ganz auf, wenn der erwachsene Jüngling oder die Jungfrau genug Geisteskraft und Charakterstärke gewonnen hat, um sich ihre Ziele allein zu setzen und sie selbstthätig und auf eigne Verantwortung hin zu erreichen.

Siebentes Kapitel.

Die Bestrafung der Kinder im allgemeinen.

Naturgemäße Körperpflege, Verhütung des Aufkommens der Nervosität durch Überbürdung, zweckmäßige Beschäftigungen — das alles sind Mittel, durch welche wir unsre Kinder von Unordnungen ablenken. Gleichwohl reichen sie noch nicht aus. Nicht bloß aus organischen Gründen, wie wir bereits zeigten, sondern auch aus seinen psychischen Zuständen heraus entwickelt sich im Kinde fortwährend eine übergroße Unruhe, deren unberechenbare Ausbrüche zu Übertretungen führen. Wie in den körperlichen, so herrscht auch in den geistigen Vorgängen des Kindes ein unfertiges Wallen und Gären; seinen Vorstellungen fehlt Klarheit und Zusammenhang, seine Gefühle sind noch nicht geläutert, seine Triebe werden noch nicht von festen Grundsätzen im Zaume gehalten. Aus diesem ungeordneten Geistesleben entspringen notwendig ungeordnete Handlungen, denen wir endlich, wenn unsre sanfteren Mittel wirkungslos bleiben, *Gewaltmaßregeln* entgegensetzen müssen.

Das erste stärkere Mittel, welches wir anwenden, ist der ernste *Befehl* oder (verneinend ausgedrückt) das strenge *Verbot*; sie beziehen sich entweder nur auf einen einzelnen, gerade vorliegenden Fall, oder werden allgemein gleich für eine ganze Reihe von Fällen ausgesprochen. Sie fordern willigen Gehorsam. Da dieser aber nicht immer geleistet wird, so verstärken wir ihre Kraft dadurch, daß wir ihnen eine *Drohung* hinzufügen. Die Androhung einer Strafe, eines Verlustes, einer Züchtigung, welche eintreten sollen, falls das Kind

dem Befehle oder Verbote nicht gehorcht, erweckt Furcht. Durch diese Furcht vor dem in Aussicht gestellten Übel wollen wir das Kind von Übertretungen zurückhalten. Unter Umständen erweist sich aber die Begierde nach dem Verbotenen mächtiger, als die Furcht vor dem Übel: Das Kind folgt doch nicht dem Befehle. Nun muß ohne Aufschub die angedrohte Strafe vollzogen werden. Wir wollen zunächst Befehl, Verbot und Drohung in ihren allgemeinen Merkmalen besprechen. Um Wiederholungen zu vermeiden, rede ich vom Gebote, welches sowohl den Befehl, als auch das Verbot umfaßt, indem ich vorausschicke, daß, was von ihm gilt, sich mit wenigen, an ihrem Orte hervorzuhebenden Ausnahmen auch auf die Drohung bezieht.

Soll das Gebot Wirkung haben, so muß es, solange die Umstände dieselben bleiben, unerschütterlich sein. Was einmal befohlen ist, muß auch pünktlichst ausgeführt, was einmal verboten ist, darf in keiner Weise zugelassen werden. Wir betonen: solange die Umstände die gleichen bleiben. Haben sich diese verändert, so passen unsre Gebote nicht mehr, so müssen neue Befehle erteilt werden; die alten sind von selbst außer Kraft gesetzt. Die Kinder sind ihrerseits stets bemüht, die Gebote zu umgehen und ihre Aufhebung zu veranlassen. Aus Erfahrung und Instinkt kennen sie die dazu tauglichen Mittel und wenden sie an: Bitten, Schmeicheleien, Versprechungen, Thränen, Schmollen, Widerspenstigkeit, Ungebärdigkeit und Trotz. Nur zu oft werden dadurch besonders Mütter um ihre Strenge gebracht und zur Zurücknahme ihrer Gebote bewogen. Dann ist es um ihr Ansehen geschehen; gelingt es den Kindern einmal, die Anordnungen des Erziehers umzustoßen, so versuchen sie sich bald immer und immer wieder in Unfolgsamkeit. Der Erzieher muß daher unerbittlich und durch nichts zu rühren sein, sobald er einmal ein Gebot erlassen hat. Die schwache Regierung hält man zum Narren, der starken ordnet man sich willig unter. Gebote wirken um so eindringlicher, je mehr sie etwas Unpersönliches an sich tragen; sie dürfen nicht als Ausflüsse der wankelmütigen Laune des Erziehers erscheinen, vielmehr wie unabänderliche Naturgesetze auftreten, gegen deren eiserne Notwendigkeit und Ausnahmslosigkeit sich aufzulehnen erfolglos ist.

Ein Kind sagte von einem Lehrer: „Er droht immer, aber er hält nichts.“ Es fügte nicht hinzu: „Folglich gehorchen wir ihm nicht,“ aber es war der Sinn seiner Rede.

Die Unerschütterlichkeit und Unaufhebbarkeit der Gebote unter gleichen Verhältnissen hat aber eine hochwichtige Voraussetzung: Man muß sich das Gebot allseitig wohl überlegt haben; man darf nie etwas Thörichtes oder gar etwas Unausführbares und Unmögliches verlangen. Wenn ich einem noch ungeübten Kinde die Aufgabe stelle, in einer Stunde zehn Seiten zu schreiben oder in drei Tagen kein Wort zu sprechen, so widerstreitet das seiner Fähigkeit; die Übertretung kann ihm nicht als Vergehen angerechnet, sondern das Gebot muß dem Erzieher als eine Thorheit in die Schuhe geschoben werden. Jeder Befehl muß daher aus feinem Taktgefühl für das dem Kinde Mögliche hervorgehen und darf nicht in Widerspruch zu der kindlichen Natur stehen. Nun ist aber die Fassungskraft des Kindes noch beschränkt; es vermag zur Zeit nur Weniges deutlich zu verstehen. Daraus folgt, daß man nie zu vielerlei auf einmal befehlen darf, wie dies schon Rousseau in seinem *Pas trop gouverner!* hervorgehoben hat. Vor lauter Befehlen und Verboten weiß schließlich das Kind überhaupt nicht mehr, was es thun und lassen soll und begeht Dummheiten aus der Dummheit des Erziehers. Es giebt Hausfrauen, welche dadurch, daß sie ihren Dienstboten in jedem Augenblicke einen neuen, den vorhergehenden aufhebenden Befehl erteilen, das Gesinde nicht zur ruhigen Arbeit kommen lassen, vielmehr es zur Verzweiflung und alle Ordnung aus dem Hause treiben. Das Richtige ist, selten d. h. gerade ausreichend, nur wenn es nötig ist, dann aber auch mit allem Nachdruck zu gebieten. Man hat vorgeschlagen, ein förmliches pädagogisches Gesetzbuch zu entwerfen, in welchem sich alle bei Kindern erfahrungsgemäß vorkommenden Vergehen zugleich mit den zu verhängenden Strafen aufgezeichnet fänden, die Kinder mit diesem Codex bekannt zu machen und sie dadurch von Übertretungen abzuschrecken. Das würde nicht bloß viele Zöglinge erst auf Unordnungen hinlenken, von denen sie sonst niemals etwas erfahren hätten; sondern vor allem hieße es auch, zu viel und zu vielerlei

auf einmal befehlen. Die Kinder würden die zahlreichen Gesetze doch nicht befolgen, weil sie sie überhaupt oder doch wenigstens im Augenblick der übermächtig aufsteigenden Begierde vergessen würden. Unarten entstehen und wechseln je nach den Altersstufen der Zöglinge, nach der Verschiedenheit des Ortes und der Gesellschaft, der Jahreszeiten, Schularten u. s. w. Der kluge und erfahrene Lehrer beugt, wenn gewisse Umstände herannahen, den bekanntermaßen daraus entspringenden Unarten schon durch geeignete Gebote vor; treten aber neue Verhältnisse ein, welche neue Maßregeln fordern, so läßt er die alten Vorschriften klanglos zum Orkus hinabsinken, ohne sie erst feierlich wie ein Staatsgesetz wiederaufzuheben. So gehen und kommen die pädagogischen Befehle je nach Bedürfnis, aber sie werden nicht codificiert und den Schülern interpretiert. Als ungeschriebene Gesetze (*νόμοι ἄγραφοι*) pflanzen sie sich fort, um nur im richtigen Augenblick erfolgreich hervorzutreten.

Wirksame Befehle müssen **klar** und **widerspruchsfrei** sein. Auch daraus folgt, daß sie nicht zu vielerlei enthalten dürfen. Man fragt in einer fremden Stadt nach dem Wege und erhält die Antwort: „Gehen Sie zuerst gerade aus, darauf links, später um die rechte Ecke, nun in die Querstraße links, dann in die zweite Straße zur rechten u. s. f.“ Man ist zuletzt so klug wie vorher und verfehlt das Ziel, weil die Beschreibung zu vielerlei enthielt und deshalb verwirrte. Gebote müssen sowohl ihrem Inhalte, als ihrer Form nach **knapp und kurz** gehalten sein. Zugleich müssen sie damit einen **ernsten und strengen** Ton verbinden. Befehlen heißt nicht bitten. Wer gebietet, darf es nicht weichlich thun. Der strenge Ernst des Befehls läßt auf einen starken Willen des Gebieters schließen, dem gegenüber jeder Widerstand unnütz wäre. Dem Schwächling gehorcht man nicht. Der feste Klang der Stimme, die ausdrucksvolle Gebärde der Hand, die entschlossene Miene des Antlitzes — alles muß dem Zögling verkünden, daß der Erzieher jetzt keinen Spaß versteht. Dem Gebote muß im Nu, ohne jede Einwendung gehorcht werden. Der Zögling hat nicht nach dem Warum zu fragen, und der Erzieher keine Zeit mit Erörterungen und Begründungen zu verlieren. Die Ord-

nung ist verletzt und muß so schnell wie möglich wiederhergestellt werden. Also nicht viele Worte, sondern soldatische Kürze! Infinitiv und Participium empfehlen sich als bündige Formen des Gebotes: Aufstehen! Hingesetzt! Bei gut regierten Kindern bedarf es nicht einmal der Worte: ein scharfer Blick, ein stummer Wink, ein plötzliches Aufhören beim Sprechen, also ein beredtes Schweigen, das Heben oder Senken der Stimme, ein kurzes Pochen auf den Tisch oder mehrere dieser sinnbildlichen Zeichen, verbunden angewendet, helfen mehr als schwatzhaftes Gezänk.

Hier treffen wir auf eine Bestimmung, durch welche sich das Gebot merklich von der Drohung unterscheidet. Das Gebot darf nie zu allgemein, die Drohung muß stets so allgemein wie möglich gehalten werden. Angenommen, ich sage meinem Buben: „Du sollst niemals ohne Mütze in den Garten gehen!“ so ist dieses Verbot viel zu allgemein gehalten. Es paßt wohl für den Winter oder für nasses und kaltes Wetter. Warum aber soll er sich nicht an schönen Sommertagen ohne Kopfbedeckung draußen tummeln dürfen? Ich befehle: „Du sollst immer mit dem Überzieher gehen!“ Das ist zweckmäßig für den Januar, aber nicht für den Juli. Niemals und immer sind gefährliche Worte; man sollte sie in den an die Kinder gerichteten Geboten nur gebrauchen, wenn es sich um wirklich unbedingt geltende Sittengesetze handelt; für die vergänglichen Anordnungen der Regierung dagegen sind sie zu allgemein, und wir werden durch die veränderten Umstände bald gezwungen, Ausnahmen zu machen. Mit billigem Scharfsinn wittert das Kind schnell das folgeunrichtige Handeln des Erziehers, dessen Ansehen darunter leidet. Will man allgemeinere Gebote für eine größere Zahl von Fällen und für eine längere Zeit erteilen, so schütze man sich durch ein „Bis auf Weiteres!“ oder „Bis ich dir es anders sage“. Der vorsichtige Erzieher wird daher möglichst mit Sonderbefehlen für den einzelnen Fall auszukommen suchen. Ganz anders verhält es sich mit der Drohung. Ich sage meinem Knaben: „Wenn du nicht pünktlich nach Hause kommst, erhältst du heute kein Stück Kuchen.“ Er weiß also vorher genau, welche Strafe ihn treffen wird. Nun fesselt ihn draußen das Vergnügen eines Spieles mit anderen Kameraden.

Er hat keine Lust, es abzubrechen, obgleich die festgesetzte Stunde herannaht. Die Freude des Spiels erscheint ihm viel größer als der einmalige Verlust eines Stückes Kuchen; er gehorcht meinem Befehle nicht und bleibt über die bestimmte Zeit hinaus fort. Kennt mithin der Zögling im voraus die ihm drohende Strafe, so kann er die Lust des Vergehens mit der Unlust des Strafübels vergleichen und beide gegen einander abwägen. Dabei kann ihm sehr häufig der Schmerz der Strafe viel geringfügiger erscheinen, als das in der Übertretung genossene Vergnügen, und es macht ihm dann nichts aus, sich den großen Genuß durch eine kleine Unlust zu erkaufen. Viel vorteilhafter ist es also für die Regierung, wohl im allgemeinen eine Strafe anzudrohen, aber nicht von vornherein zu bestimmen, worin sie bestehen wird. Das Kind weiß nicht, daß der Strafgewalt des Erziehers Schranken gesetzt sind; es denkt nicht daran, daß der wohlwollende und liebevolle Erzieher sich selbst Grenzen zieht und niemals übertrieben oder gar grausam strafen wird; es hält die Strafgewalt seiner Lehrer für allmächtig, und es liegt im Interesse der Erziehung, ihm diesen Glauben ja nicht durch verächtliche Reden von seiten unbesonnener Eltern oder gar durch Mitteilungen von Paragraphen aus dem Strafgesetzbuch, womit oft schon sozialdemokratische Väter ihre Söhne gegen den Lehrer aufgehetzt haben, zu zerstören. Aus Furcht und Unkenntnis stellt sich daher die Einbildung des Kindes die im Ungewissen gelassene Strafe peinlicher vor, als sie in Wirklichkeit später ausfällt, und so wird es desto eher von dem Vergehen abgeschreckt. Das ist der Grund, warum jede Drohung im Gegensatze zum Gebote so allgemein wie möglich gehalten werden muß.

Trotz der Drohungen werden die Gebote vielfach übertreten; nun bleibt nichts übrig, als Strafen zu verhängen und energisch zu vollziehen. Wie wir später genauer sehen werden, unterscheiden wir drei Arten von Strafen. Der Regierung, welche darauf ausging, dem Kinde die mittelbaren Tugenden der äußeren Ordnung anzugewöhnen, stellten wir die eigentliche Erziehung als sittliche Charakterbildung und Unterricht gegenüber. Die Charakterbildung will im Zögling die unmittelbaren Tugenden entwickeln; der Unterricht soll (ich spreche hier mit Absicht ganz allgemein) den

Geist klug machen. Nun kann das Kind verstoßen entweder gegen die äußere Ordnung der Regierung oder gegen das Sittengesetz oder gegen die Klugheit. Demgemäß treffen es erstens Regierungs- oder Ordnungsstrafen, zweitens Gesinnungs- oder sittliche Strafen, drittens Klugheits- oder, wie wir sie später nennen werden, natürliche Strafen.

Die Regierungs- oder Ordnungsstrafen sind nun charakteristisch von den beiden anderen Klassen verschieden. Auch den Erwachsenen treffen Ordnungsstrafen. Wo die Polizei es einmal geboten hat, Blumenstöcke nicht ohne Schutzvorrichtungen, die das Herunterfallen verhindern, ans offne Fenster zu setzen, da trifft mich eine Ordnungsstrafe, gewöhnlich in Form einer Geldbuße, wenn ich trotzdem diese Vorsichtsmaßregel außer acht lasse. Mein sittliches Ansehen wird aber dadurch nicht im geringsten geschändet. Hat die Polizei das Gebot nicht erlassen, so kann ich ruhig meine Blumen ungeschützt ans offne Fenster stellen. Die Ordnungsstrafe kann also immer nur vollzogen werden, wenn ein darauf abzielendes Gebot aus Zweckmäßigkeitsgründen gegeben ist. Anders verhält es sich mit sittlichen Vergehen, z. B. mit einem Betruge oder Morde. Sie sind nicht bloß hier oder dort aus äußeren Zweckmäßigkeitsgründen, sondern unter allen Umständen überall und zwar aus inneren sittlichen Gründen strafbar. Sie gehören auch nicht bloß vor die Polizei, sondern vor das Schwurgericht und werden nicht bloß mit Geld, sondern mit Zuchthaus oder Tod geahndet. Sie schänden das sittliche Ansehen des Verbrechers, der dadurch unfähig zur Ausübung gewisser, nur Unbescholtenen zugänglicher Rechte wird. Es bedarf, um sie zu ahnden, nicht erst gewisser wechselnder polizeilicher Vorschriften, sondern das allen bekannte Sittengesetz als solches kennzeichnet sie ohne weiteres als Verbrechen.

Um nun diese Thatsachen auf das pädagogische Gebiet anzuwenden, so lernen wir die sittlichen Gesetze bereits von frühester Kindheit an im Elternhause und darauf durch Schule und Kirche als unbedingte und ausnahmslos geltende Richtschnur unsres Handelns kennen. Es wird dem Kinde nicht bloß gesagt: „In diesem oder jenem Falle darfst du nicht lügen und betrügen,“ sondern es heißt: „Du darfst überhaupt nicht lügen und betrügen.“ Mit den

Anforderungen der äußeren Ordnung des Lebens verhält es sich ganz anders. Das Kind kann bei seinem ersten Eintritte in die Schulstube deren Sitten und Gebräuche noch nicht kennen, sondern muß sie sich erst allmählich aneignen. Daß es still sitzen muß, nicht aus der Bank laufen und sprechen darf, dazu erhält es die Anweisung erst vom Lehrer. Pädagogische Ordnungsstrafen äußerer Art dürfen daher auch immer nur dann erst erteilt werden, wenn ein darauf bezügliches Gebot vorher gegeben wurde. Ist diese oder jene Bestimmung vorher nicht ausdrücklich getroffen und dem Kinde bekannt gemacht, so hat das Kind auch kein Gesetz übertreten und darf also auch nicht bestraft werden. Sittliche Vergehen fallen unter einen ganz andern Gesichtspunkt. Lügt und betrügt der Zögling, so trifft ihn die Strafe unbedingt; hier bedurfte es nicht erst eines besondern Befehls oder Verbotes. Wir kommen demnach zu folgendem wichtigen Ergebnis: Gesinnungs- oder sittliche Strafen werden unter allen Umständen verhängt, ohne daß wir für den besondern Fall ein besonderes Gesetz zu geben brauchten; Ordnungsstrafen dürfen nur dann erteilt werden, wenn vorher die bestimmte Anordnung getroffen und dem Kinde bekannt gemacht ist. Welche Bewandtnis es mit den Klugheits- oder natürlichen Strafen hat, werden wir im nächsten Kapitel darlegen.

Besteht nun hinsichtlich der zwei hauptsächlichsten Strafarten dieser soeben erörterte Unterschied, so beziehen sich doch die folgenden Bestimmungen gleichmäßig wieder auf alle drei Klassen. Die Strafen richten sich entweder gegen die unbedachte Fahrlässigkeit oder gegen das wilde Ungestüm oder gegen absichtliche Bosheit oder endlich auch gegen eine Verbindung mehrerer dieser Möglichkeiten. Einen absichtlich bösen Willen sollte zwar eine gute Erziehung womöglich nicht aufkommen lassen, denn kaltblütige Bosheit zählt schon zu den höchsten Graden der Verwahrlosung; in den meisten Fällen haben wir es als Erzieher thatsächlich auch nur mit Unüberlegtheit und Ungestüm zu thun.

Der Zweck der Strafe ist nie und nimmer Wiedervergeltung. Das „Auge um Auge, Zahn um Zahn“ darf in dem Verhältnis des Erziehers zum Zögling niemals Platz greifen. Wer möchte sich an seinem Kinde rächen wollen? Wir strafen unsere Kinder

aus Liebe, um sie von ihren Thorheiten abzuschrecken, sie zu bessern und die Gesellschaft vor ihren Übertretungen sicher zu stellen. Alle unsere Strafmaßregeln, unser ganzes Strafverfahren, die Person des Strafenden muß daher stets von Liebe zum Zögling durchdrungen und getragen werden. Er darf, wie wir unten sehen werden, im Augenblick des Strafvollzuges zwar äußerlich kein Wohlwollen zeigen; nichtsdestoweniger darf es ihn innerlich nie verlassen. Sonst gerät der Strafende in Gefahr, aus einem milden und gerechten Erzieher zu einem wilden und gesetzlosen Tyrannen zu werden. Wer sein Kind lieb hat, der züchtiget es. Ich folgere daraus weiter: Nur wer sein Kind liebt, hat das Recht, es zu züchtigen, denn nur der wird auch bei ernster Züchtigung das Maß niemals überschreiten. Wer sein Kind nicht liebt, dem muß von vornherein jedes Züchtigungsrecht entzogen werden.

Die Grenzen unseres Strafverfahrens werden in gerechter Weise in dem Maße enger gezogen, als der Satz gilt, daß sich die Strafe immer nur auf den wirklich angerichteten Schaden bezieht, nicht aber auf den Schaden, der möglicherweise hätte angerichtet werden können. Kinder klettern an Felswänden umher; es ist sehr unzweckmäßig für sie, weil sie herunterfallen und Schaden nehmen können. Aber glücklicherweise ist keines abgestürzt. Daß ein Unglück hätte geschehen können, ist klar. Aber die Größe des Schadens läßt sich mit Sicherheit gar nicht bestimmen. Das eine Kind hätte vielleicht nur eine leichte Verletzung, ein anderes einen gebrochenen Arm, ein drittes den Tod davontragen können. Die Kinder, ohne die Gefahr zu ahnen, sind ihrem an sich berechtigten Bewegungstriebe gefolgt. Danken wir Gott, daß keines Schaden genommen hat. Es ist hier noch kein Grund zur Strafe, wohl aber eine triftige Veranlassung zu einem strengen Verbot und zu einer ausdrucksvollen Warnung gegeben. Klettern sie darauf doch wieder an den gefährlichen Stellen umher, so trifft sie nun selbstverständlich mit vollem Rechte die in Aussicht gestellte Züchtigung. Ein Kind rennt beim Spielen in wildem Ungestüm an eine kostbare Vase; beinahe wäre sie zerschmettert, aber sie ist heil geblieben. Da giebt es Eltern genug, die zornig aufspringen und das Kind ergreifen und prügeln. Das ist sehr ungerecht.

Ein Schaden ist in Wirklichkeit noch nicht angestiftet. Es war dem Kinde auch nicht ausdrücklich verboten, in diesem Zimmer zu spielen. Der Vorfall ist mit einer einfachen Warnung und Drohung zu erledigen. Erst im Wiederholungsfalle kann Strafe verhängt werden. Denn diese, wenn sie gerecht sein soll, kann sich immer nur gegen den wirklichen, nicht gegen den bloß möglichen Schaden richten, weil erstens sich nur der wirkliche, nicht aber der mögliche Schaden genau bemessen läßt, und zweitens die Höhe der Strafe gerechterweise genau der Größe des Schadens entsprechen muß. So groß der Schaden, so hoch die Strafe! Für dasselbe Vergehen dieselbe Höhe der Strafe bei allen ohne Ansehen der Person! So fordert es Vernunft und Gerechtigkeit. Verhänge ich eine Strafe, welche im Verhältnis zur Größe des Schadens zu hoch ist, so empört sich dagegen das Gerechtigkeitsgefühl des Zöglings. Strafe ich andrerseits zu milde, so bleibt die Strafe wirkungslos und das Kind spottet meiner Schwäche. Vergehen und Strafe müssen demnach in gleichem Verhältnis stehen. Das Vergehen bereitete dem Kinde Lust, die Strafe bedeutet dagegen ein Übel. Durch die Unlust der Buße soll das Kind für die Zukunft von der Lust der Übertretung abgeschreckt werden. War die Strafe zu gering, so scheut sich das Kind nicht, das Vergehen zu wiederholen; war sie zu heftig, so treibt meine Grausamkeit das Kind zur Empörung und zu neuen Unordnungen.

Fordern Gerechtigkeit und Zweckmäßigkeit den Grundsatz der Gleichheit von Strafe und Vergehen, so verlangen doch dieselben beiden auch, daß dieser Grundsatz Ausnahmen erleide. Zuerst haben wir mildernde Umstände in Rechnung zu ziehen, welche uns veranlassen können, das Strafmaß niedriger anzusetzen, als es geschehen dürfte, wenn diese Milderungsgründe nicht vorlägen. Ein Knabe, der sonst stets folgsam war, hat sich durch böse Gesellschaft verführen lassen, ein verbotenes Wirtshaus zu besuchen. Die anderen Kumpane, welche gewohnheitsmäßig unseren Geboten trotzen, werden von der vorherbestimmten strengen Strafe getroffen. „Bei dir“, sagen wir ihm, „wollen wir für dieses Mal eine Ausnahme machen und dich milder bestrafen; aber wir warnen dich, thue es nicht wieder, sonst trifft dich unwiderruflich dieselbe Härte.“ *Discite*

moniti! heißt es hier. Im Wiederholungsfalle können mildernde Umstände zu Gunsten des bereits Gewarnten nicht mehr anerkannt werden.

Jener allgemeine Grundsatz von der Gleichheit zwischen Vergehen und Strafe muß aber noch nach einer andern Richtung hin eingeschränkt werden. Diese zweite Ausnahme ist weit wichtiger als die erste; sie ist eigentlich auch nur scheinbar eine Ausnahme; in Wahrheit bleibt der allgemeine Satz in diesem zweiten Falle völlig zu Recht bestehen, nur daß die Form seiner Ausführung sich verändert. Wie überall, so muß auch bei der Bestrafung in höchstem Grade die Individualität des Kindes berücksichtigt werden, wenn man nicht ungerecht, ja grausam verfahren will. Es giebt dickfellige Rangen, welche jede Strafe abschütteln, wie der Pudel das Wasser. Es giebt feinfühlige Kinder, welche ein strenger Blick zum Weinen bringt; es giebt ehrgeizige Knaben und Mädchen, die schon ein hartes Wort beleidigt und tagelang in Aufruhr versetzt. Verschiedene Zöglinge besitzen also eine verschiedene Empfindlichkeit für die Strafen; dasselbe Strafmaß, welches den Unempfänglichen völlig kalt läßt, versetzt den Reizbaren in die höchste Erregung und wirkt auf ihn, wie auf jenen erst eine dreimal so schwere Strafe. Verfahren wir daher beim Strafen nicht individualisierend, bestimmen wir die Höhe der Strafe nicht nach der Empfindlichkeit des Kindes, so sind wir ungerecht und können einen oftmals gar nicht wieder gut zu machenden Schaden anrichten. In Wahrheit bleibt ja bei diesem individualisierenden Strafverfahren der Satz, daß die Höhe der Strafe im gleichen Verhältnis zur Größe des Vergehens stehe, in Kraft. Parteiisch kann die Verschiedenheit der Strafbemessung nur dem Unkundigen erscheinen, während der Kenner sich erinnert, daß der Schlag, den das Rhinozeros nicht fühlt, die zarte Gazelle sogleich tot zu Boden strecken würde. Daher muß auch das Strafverfahren den Mädchen gegenüber im allgemeinen sanfter als bei Knaben gehandhabt werden. Der Erzieher kann in seinem eignen Interesse gar nichts Besseres thun, als diese Strafempfindlichkeit in seinen Kindern zu erhalten, sie womöglich noch zu erhöhen, sie in keinem Falle aber durch Rohheit oder absichtliche Beleidigungen abzuschwächen. Wo diese

Empfindlichkeit das Kind beherrscht, kommen wir mit den allergeringsten Strafen aus; wo sie fehlt, wirken selbst die starken nicht. Das empfindlichere Kind ist das lenksamere. Ein Lehrer, der seine Schüler nur mit Schimpfreden und dem Stocke regiert, stumpft ihre Empfänglichkeit zuletzt völlig ab und überträgt seine Roheit auf seine Zöglinge. Er begeht ein um so größeres pädagogisches Verbrechen, je weniger er in seinen urteilslosen Ausschreitungen die zarteren Individualitäten zu schonen versteht. In der Tertia des Gymnasiums zu X. hatte einer der ersten und vortrefflichsten Schüler, ein sehr ehrgeiziger und empfindlicher Knabe, infolge von Kopfschmerzen das Unglück, eine schlechte mathematische Klausurarbeit abzuliefern. Er wußte, daß er die Aufgaben mangelhaft gelöst hatte und teilte dem Mathematiklehrer, unter dessen Aufsicht die Klasse gearbeitet hatte, den Grund davon mit. Nach einiger Zeit werden die Arbeiten zurückgegeben und eine nach der anderen vom Lehrer besprochen. Unser Schüler war der dritte in der Klasse und hätte seine Arbeit also gleich im Anfang zurückerhalten müssen. Indessen — er wird vom Lehrer übersprungen. In fieberhafter Angst sitzt er wie auf glühenden Kohlen, während langsam und bedächtig die Urteile gefällt werden. Endlich, als alle Hefte erledigt sind, erhebt der Lehrer seine Stimme und ruft laut: „Und nun zum Schluß komme ich zu einer ganz unbegreiflichen *Lacuna* (Lücke). Damit meine ich deine Arbeit, N. Wie ist es möglich, mir einen solchen Wisch einzureichen? Ich habe mich völlig in dir getäuscht u. s. w." In diesem Tone kanzelt er den unglücklichen Schüler unbarmherzig ab und zergliedert mit kaltem Spotte zum Gelächter der anderen die begangenen Fehler. In diesen Minuten faßte der Schüler einen unsagbaren und unauslöschlichen Haß gegen den Mathematiker, der sich wohl auf tote Linien und Zahlen, aber nicht auf lebendige Menschenseelen verstand. Von nun an existierte dieser Lehrer nicht mehr für diesen Schüler. Teilnahmlos saß der Knabe in den Mathematikstunden, paßte nicht auf, antwortete auf keine Frage, sondern beschäftigte sich mit anderen Arbeiten. Der Lehrer wendet harte Strafen an, ohne den geringsten Erfolg. Die Sache kommt vor den Rektor und die Lehrerkonferenz. Der Schüler erklärt die Ursache seines Verhaltens; man ermahnt ihn, aber jedes Wort ist

in die Luft gesprochen. Der Knabe war von allen anderen Lehrern geschätzt; er verdoppelt seinen Fleiß in den übrigen Fächern und zeichnet sich durch das tadelloseste Betragen aus. Zuletzt nehmen alle Lehrer Partei für ihn und klagen den Mathematiker als den eigentlich Schuldigen an. Dieser ist in Verzweiflung; er sucht den Schüler durch übertriebene Freundlichkeit wiederzugewinnen, stößt aber nur auf die entschlossenste Kälte und Unzugänglichkeit, bis er endlich alle Annäherungen aufgiebt und den Knaben in den mathematischen Stunden völlig gewähren läßt. Dieser unnatürliche Zustand blieb auch bestehen, während der Schüler zur Sekunda und Prima hinaufstieg. Selbstverständlich trug auch der junge Mann den Schaden davon: er lernte nichts in der Mathematik. Was die Reifeprüfung zur Not erforderte, eignete er sich im letzten Schuljahre durch Privatstunden an und glich im übrigen die schlechte Nummer in der Mathematik durch vorzügliche Censuren in den andern Fächer aus. Man glaube nicht, daß ich hier das Benehmen des Schülers schlechthin gutheißen wollte; weniger Starrköpfigkeit und verständigeres Nachgeben wäre in seinem eignen Interesse gewesen; aber die erste Schuld trifft hier doch zweifelsohne den Lehrer, der ohne Verständnis für die Individualität ihr das Strafmaß nicht anzupassen wußte.

Keine Strafe darf jemals der Gesundheit des Kindes gefährlich werden. Grausame körperliche Züchtigungen, wie sie noch in den Schulen des vorigen Jahrhunderts angewendet wurden, dürfen in dem Strafgesetzbuch einer vernünftigen pädagogischen Regierung keinen Platz finden. Niemals darf man die Kinder- oder Schulstube in eine Folterkammer verwandeln. Im Gegenteil muß es sich der echte Erzieher zum Gesetz machen, möglichst mit den mildesten Strafmitteln auszukommen. Wenn wir von Anfang an die Empfindlichkeit unsrer Kinder gewohnheitsmäßig geschont haben, so vermag ein einziger mißbilligender Blick mehr als Stock und Peitsche bei abgestumpften Zöglingen. Ich habe von meinem Vater eine einzige Ohrfeige bekommen, aber sie brennt mir heute noch auf der Wange. Es ist schon eine starke Drohung, wenn ich meine Kinder darauf hinweise, es könne ihnen ebenso gehen, falls sie dies oder jenes nicht thäten. Umsomehr muß man möglichst nur zu

den sanfteren Strafen greifen, als uns überhaupt nur eine sehr beschränkte Zahl von Zuchtmitteln zu Gebote steht. Wer immer gleich das schwerste Geschütz ins Gefecht bringt, hat sein Pulver bald verschossen. Was will denn der Lehrer noch thun, wenn Stock und Karzer einen Schüler in seiner Hartnäckigkeit völlig unberührt lassen? In Wahrheit steht dann der Lehrer dem Schüler wehr- und waffenlos gegenüber. Auf die härteren Strafmittel verweise man mehr in der Form der Drohung. Freilich, ist diese vergeblich gewesen, so darf man auch nicht aus Weichlichkeit vor der Anwendung der stärkeren zurückschrecken, wenn man nicht sein Ansehen bei dem Zögling verlieren will. Im allgemeinen wird der Erzieher, welcher von Anfang an die Kinder zwar mit Ernst und Folgerichtigkeit behandelt, jedoch mit Milde straft, bessere Erfahrungen machen, als der, welcher die Roheit des Kasernenhofes auf Schule und Haus überträgt.

Die wichtigste Bedingung zur Erfüllung aller dieser Regeln heißt — Selbstbeherrschung. Man gewöhne sich, nicht in Zorn zu geraten, und strafe nie in leidenschaftlicher Wallung. Da eben liegt der wunde Punkt bei den meisten, zumal jungen Eltern und Lehrern. Im Zorn leidet die Klarheit des Urteils; man kann Vergehen und Strafmaß nicht mehr genau gegen einander abwägen. So wird die Strafe ungerecht und bewirkt das Gegenteil von dem, was sie sollte. Und welch ein unwürdiges Schauspiel seiner selbst bereitet dieser vor Wut schäumende Lehrer seinen Schülern! Er erweckt nicht Furcht, sondern wird lächerlich, und es dient den Kindern zur größten Genugthuung und zum heimlichen Vergnügen, ihren Tyrannen so geärgert zu haben. Welche Freude empfanden wir als Quintaner, als einer unsrer Lehrer, der maßlos jähzornig war, in blinder Wut aufs Katheder springend, an der scharfen Kante des oberen Pultes sich tief das Fleisch zwischen Daumen und Zeigefinger aufriß! Zorn und Wut sind zwar auch körperlich bedingt. Der Nervöse und der Choleriker werden eher hingerissen, als der Gesunde und der Phlegmatiker. Gleichwohl muß sich jeder, der erziehen will, vor allen hierin selbst erziehen und zügeln. Man empfiehlt äußere Mittel; man soll sich im Augenblick der merkbar aufsteigenden Erregung setzen und zum Stillsitzen

zwingen. Es ist richtig, daß, wenn wir unsern Körper äußerlich zur Ruhe bringen, auch innerlich der Blutandrang zum Gehirn gehemmt und dadurch die übermäßige Reizung abgeschwächt wird. Man rät, ein Vaterunser zu beten oder bis hundert zu zählen. Auch das wirkt lindernd, weil die Gedanken von dem erregenden Gegenstande abgelenkt werden. Aber das Schlimme ist, daß der zum Jähzorn Neigende im Augenblick des Wutanfalls sich all dieser Mittelchen gar nicht erinnert. Das allein Richtige ist, den Jähzorn überhaupt nicht aufkommen zu lassen, und zwar dadurch, daß man aus deutlich erkannten Zweckmäßigkeitsgründen den festen Entschluß faßt, die unerschütterlichste Ruhe zu bewahren, was einem auch immer Widriges geschehen möge, und daß man sich in der Ausübung dieses Vorsatzes übt. Man kann es dann weit bringen, wie ich z. B. aus eigner Erfahrung an mir selbst weiß. Ich war als junger Mann sehr hitzig und hatte oftmals empfindlich unter den Folgen meiner Ausbrüche zu leiden. Das brachte mich zu dem Entschlusse, äußerlich die größte Kälte zu bewahren, so heiß es innerlich auch kochte. Im Anfang fiel es mir schwer, aber einer fortgesetzten Übung verdanke ich die Fähigkeit, den Dampfhahn schließen zu können, sowie zu viel heißer Dampf dem siedenden Kessel entströmen will, d. h., ohne Bild gesprochen, den Mund und die Muskeln halten zu können in dem Augenblick, wo beide sich gewissermaßen aus eignem Antriebe maßlos in Bewegung setzen wollen. Ich erinnere mich eines meiner Lehrer, dessen gleichmäßige, durch nichts zu erschütternde Ruhe, verbunden mit großer Klarheit im Sprechen und trocknem Humor in der Behandlung der Knaben, seine Schüler so sehr, fast wie durch Zauberei, in Bann hielt, daß keiner von ihnen auch nur daran dachte, sich ihm zu widersetzen oder ihn zu ärgern. Niemand hatte seine Klasse besser in Trab als er; nie wendete er den Stock an; erhob er einmal drohend seine Stimme zu größerer Fülle, so beschlich die ganze Klasse ein unheimliches Gefühl, als ob etwas ganz Seltsames geschehen sei, und man erzählte zu Hause: „Heute war der alte M. aber wichsig." Manche suchen im Bewußtsein ihrer Schwäche, der Gefahr, im Zorne sich im Strafen zu vergreifen, dadurch zu entgehen, daß sie die Bestrafung auf das Ende der Lehrstunde oder der Woche ver-

schieben oder die Verantwortlichkeit ganz von sich wälzen, indem sie den Fall dem Rektor oder dem Lehrerkollegium überweisen. Das ist gewissermaßen eine Fahnenflucht und widerspricht dem weiter unten genauer zu begründenden Satze, daß jede Strafe so rasch wie möglich vollzogen werden muß, wenn sie wirken soll; daß also jede Verschiebung die Wirksamkeit der Strafe abschwächt, ja sogar ganz aufhebt.

Jeder Zornausbruch pflegt mit Schimpfreden zu beginnen, und nirgends gedeihen diese üppiger und reichlicher, als im Munde vieler Lehrer. Der Schimpfende fühlt sich erhaben über den Geschimpften; er steigert sein Selbstbewußtsein in demselben Grade und legt sich eine höhere Würde bei, als er den Geschimpften erniedrigt und ihm den Wert abspricht. Nun steht ja der Lehrer wirklich über dem Schüler. Daher erklärt es sich, daß gerade Schulmeister im Gefühl ihrer Autorität mehr als andere an sehr geschwollenem Selbstgefühle leiden und sich ihre innere Würde gerne an dem Unwert ihrer „Esel und Kamele“ von Schülern zum Bewußtsein bringen. Es ist das eine billige Art, sich selbst zu schmeicheln und ein Vergnügen zu bereiten; es liegt aber auch eine Art Feigheit darin, denn die Esel von Schülern dürfen sich ja nicht verteidigen und müssen wehrlos alles über sich ergehen lassen. Endlich aber unterrichten die, welche doch nur Edles und Erhabenes den Kindern überliefern sollten, diese durch den Gebrauch von Schimpfwörtern in Gemeinheiten und beweisen damit, daß sie selbst davon nicht frei sind, — so fühlen sie sich schimpfend zwar in ihrem Selbstgefühle sehr erhoben, aber in Wahrheit erniedrigen sie sich selbst zu dem Tiere, dessen Name sie dem andern an den Kopf schleudern. *Schimpfwörter sollten nie aus dem Munde des Erziehers kommen!* Möchten sich Eltern und Lehrer gesagt sein lassen, daß der Gebrauch von Schimpfreden einen sehr genauen Maßstab für die innere Gemeinheit eines Menschen abgiebt, und daß der, welcher es ernst mit sich nimmt, gewohnheitsmäßig den Zornausbruch in Worten nicht weniger, als den in Thaten bekämpfen und ihn grundsätzlich völlig unterdrücken wird.

So wenig der Erzieher beim Strafen in Zornesausbrüche verfallen soll, ebensowenig darf er dabei *seine Liebe zum Zög-*

ling weder in Worten noch in Mienen verraten. Wir strafen zwar aus Liebe, um unser Kind zu bessern. Wollten wir aber in dem Augenblick, in welchem wir ihm einen Schmerz zufügen, ihm versichern, daß wir es nur aus reinem Wohlwollen thäten, daß es uns zwar herzlich leid thue, wir aber um seines eigenen Besten willen doch dazu gezwungen seien, so würde das Kind, das in unsere innere Gesinnung nicht hineinzublicken vermag, unseren Versicherungen nicht glauben, sondern uns vielmehr für Heuchler halten. Es würde nicht verstehen, warum Liebe sich mit Strenge paaren muß. Es würde in dem Erzieher einen grausamen Teufel vermuten, der zum Schmerze auch noch Spott und Hohn hinzufügt. So würde die innere Empörung des Kindes und sein Widerwille gegen seinen Züchtiger die Wirkung der Strafe aufheben. Wollte man sich aber aus Wohlwollen überhaupt vom Strafen abhalten lassen, so würde die Regierung ihr Ansehen verlieren und die Unordnung hereinbrechen. Demnach bleibt nichts anderes übrig, als bei der Vollstreckung einer Strafe nur strengen Ernst zur Schau zu tragen, das Wohlwollen aber, von dem man beseelt ist, zu verbergen.

Vergehen und Strafe verhalten sich wie Ursache und Wirkung. Mit Notwendigkeit folgt in der Natur auf den Blitz der Donner. Ebenso unausbleiblich muß die Strafe das Vergehen begleiten. Und von diesem ursächlichen Zusammenhang muß das Kind nach und nach ein klares Bewußtsein gewinnen. Auch wir Erwachsene werden von Nachteilen betroffen, wenn wir Unrecht thun. Diese Einsicht ist auch ein Grund für uns, vom rechten Wege nicht abzuweichen. Ebenso muß das Kind durch wiederholte Erfahrungen belehrt werden, daß eine Übertretung notwendig eine Bestrafung nach sich zieht. Deshalb darf sich aber auch nichts zwischen Vergehen und Strafe schieben, was die Erkenntnis ihrer ursächlichen Verknüpfung trüben könnte. Daher muß die Strafe dem Vergehen ohne weiteres folgen, sie muß sogleich und so rasch wie möglich vollzogen werden. Dann ist der Zusammenhang beider völlig klar, prägt sich dem Gedächtnis des Kindes ein und bleibt als Erinnerungsbild wirksam für die Zukunft. Die Mutter sagt: „Der Vater soll dich züchtigen, wenn er nach Hause kommt!"

Darüber vergehen aber Stunden. Der Lehrer überläßt am Montag Morgen die Bestimmung über die Strafe dem Lehrerkollegium, welches sich erst am Sonnabend versammelt. Vom Montag bis zum Sonnabend eine lange Zeit! Was schiebt sich nicht alles dazwischen! Das leichtlebige, flüchtige Kind erinnert sich dann kaum noch des Vorganges; es weiß fast nicht mehr, um was es sich handelt; die unrichtigen Aussagen seines ungetreuen Gedächtnisses, die aus Angst und Unklarheit entspringenden Phantasieen und Widersprüche, in die es sich verwickelt, werden ihm nun als absichtliche Täuschungen und Lügen ausgelegt; die Sache erscheint jetzt schlimmer, als sie wirklich war, die Strafe fällt härter aus, als notwendig, und wird als Ungerechtigkeit empfunden, alles, weil der ursächliche Zusammenhang zwischen Vergehen und Strafe verdunkelt ist. Hier tritt nun auch noch ein neuer Grund zu Tage, warum der Erzieher sich hüten soll, beim Strafen in Zorn zu geraten. Der geärgerte, zornig tobende Lehrer wird dem Kinde zum erfreulichen Schauspiel. Es sagt sich: „Wenn ich auch meine Schläge bekomme, so habe ich ihn doch geärgert.“ Das Vergnügen darüber wiegt die Unlust der Strafe völlig auf. So bleibt sie wirkungslos, weil ihr Zusammenhang mit dem Vergehen durch andre Vorstellungen unterbrochen wird. Der Zusammenhang tritt aber deutlich und mächtig hervor, wenn die eiserne Ruhe des Lehrers die Züchtigung als einen ganz unpersönlichen und rein naturnotwendigen Vorgang erscheinen läßt. Es dürfen die Gedanken des Kindes in dem Augenblick der Bestrafung mit nichts anderem beschäftigt und durch keine Nebenvorstellungen von der Hauptsache, nämlich dem zu büßenden Vergehen, abgelenkt werden. Deshalb darf die Regierung während des Strafvollzuges auch keine Zeit mit Begründungen ihres Verfahrens oder mit Moralpredigten verlieren, wodurch der Zögling zum Abschweifen verleitet oder gar zu erneuten und überflüssigen Einwänden ermutigt würde. Hat sich die Aufregung, in welche das Kind durch die Züchtigung versetzt ist, hat sich sein Weinen und Schreien gelegt, oder sein starrköpfiger Trotz sich in weiche Reue aufgelöst, also nach Stunden, vielleicht erst nach Tagen — dann ist die Zeit gekommen, ihm herzlich zuzureden und es zu ermahnen. Dann hat eine solche Aufrüttelung

seines sittlichen Bewußtseins und Erschütterung seines Gemütes guten Erfolg, während sie im Augenblick der Züchtigung deren Wirkung nur stören, ja aufheben können. Ein Herr ertappte eines Abends in seinem Hause einen Dieb, der sich überrascht widerstandslos von ihm ergreifen ließ. Statt ihn nun sogleich zur nächsten Polizeiwache abzuführen, hält der Herr ihm minutenlang eine eindringliche Moralpredigt über die Schändlichkeit des Stehlens. Inzwischen gewinnt der Dieb seine Fassung wieder; unvorhergesehen ergreift er seinerseits den Herrn, wirft ihn die Treppe hinunter und entflieht durch ein offenes Fenster, sogar mit den entwendeten Sachen. Ähnlich machen es die Kinder, wenn wir ihnen Zeit zur Besinnung gewähren, anstatt schnell ihre Unarten zu ahnden.

Mit der Beendigung des Strafvollzuges ist das Vergehen gebüßt und damit aus der Welt geschafft. Die Angelegenheit ist abgethan und soll vergessen werden. Es soll nicht mehr daran erinnert oder darüber gestichelt werden. Durch die Strafe ist das Kind rein gewaschen und gilt wieder als vollberechtigtes Mitglied der Haus- und Schulgemeinde. Wird der alte Brei immer von neuem aufgerührt, so erwacht im Kinde mit Recht der Unwille über solche Ungerechtigkeit, es wird uns entfremdet und womöglich zu neuen Unordnungen aufgereizt. Also nicht schmollen und mucken mit dem Zögling und ihm nichts nachtragen! Ist der Sturm vorüber, so scheine nun wieder die milde Sonne unserer alten Freundlichkeit. Man thut, als ob nichts vorgefallen sei, schlägt wieder den gewohnten kameradschaftlichen Ton an und löscht damit versöhnlich den letzten Funken von Groll, den etwa die Züchtigung im Kinde hinterlassen hat, vollends aus. Das alte Vergehen und seine Ahndung wiederholt erwähnen, heißt die Strafe verschärfen. Oftmals kann eine solche Verstärkung geboten sein, zumal bei wirklich ernsten sittlichen Übertretungen, und wenn der Zögling Gefahr läuft, die früheren Irrwege wieder zu beschreiten. Dann aber empfiehlt es sich, nur unter vier Augen die schon vernarbende Wunde aufzureißen; die Erwähnung vor Zeugen ruft besonders in einem empfindlichen Kinde leicht Erbitterung hervor. Ganz unverantwortlich aber ist es, wenn ein Lehrer einem Schüler sein Vergehen dadurch nachträgt, daß er ihn im Unterricht weder durch Fragen, noch

bei der Lösung von Aufgaben irgendwie berücksichtigt. Der Lehrer hat von Amts wegen die Pflicht, alle Kinder gleichmäßig wohlwollend zu unterrichten; er begeht ein pädagogisches Verbrechen, wenn er irgend eines von ihnen in der Lehrstunde immer oder auch einige Zeit wie Luft behandelt. In einem solchen Fall liegt das Recht anzuklagen auf Seiten des Schülers, nicht des Lehrers.

Die hier aufgestellten allgemeinen Regeln über die Bestrafung der Kinder gelten in Rücksicht auf das objektive, wahre und höchste Ziel aller Erziehung, aus dem sie abgeleitet sind. Sie fließen nicht aus wechselnden subjektiven Stimmungen und schwankenden persönlichen Launen, sondern sollen diese vielmehr völlig beiseite schieben und ausschließen. Sie sind daher wahrhaft notwendige und allgemeingültige Grundsätze der pädagogischen Strafrechtswissenschaft, die sich der echte Erzieher aneignen und einprägen, in denen er sich üben und bewähren, durch welche er wilde Ausbrüche seiner erregbaren Individualität zügeln und unterdrücken muß. Wer nach ihnen verfährt, handelt gerecht und wird gesunde Früchte ernten; er wird über schwankende Zeitströmungen, vergängliche Tagesmeinungen und dilettantische Einwendungen erhaben sein, die bald zu grausamer Härte, bald zu weichlicher Schwäche neigen; denn er besitzt den allein richtigen objektiv begründeten und besonnenen Ernst, der, von Roheit wie von Zimperlichkeit gleichweit entfernt, überall die wahrhaft goldene Mitte zu treffen weiß.

Achtes Kapitel.

Die erzieherischen Strafmittel im einzelnen.

Nachdem wir die allgemeinen Grundsätze über die Bestrafung der Kinder in pädagogischer Hinsicht entwickelt haben, ist es nunmehr unsre Aufgabe, die einzelnen Strafen zum Gegenstande der Behandlung zu machen. Wir besprechen zuerst die Ordnungsstrafen, darauf die Klugheits- oder natürlichen, endlich die Gesinnungs- oder sittlichen Strafen.

Als Ordnungsstrafen treten uns entgegen 1) der Verweis, 2) die Entziehungsstrafen, 3) die Freiheitsstrafe, welche als Entziehung der Freiheit eigentlich zu den Entziehungsstrafen gehört, wegen ihrer Wichtigkeit aber besonders zu behandeln ist; 4) die körperliche Züchtigung und 5) die Ausstoßung aus der Schule oder dem Elternhause.

Der Verweis ist unter den Ordnungsstrafen die leichteste. Er enthält lediglich eine Rüge in Worten, er fügt dem Zögling nur einen seelischen Schmerz zu, keinen körperlichen, auch keine persönliche Einbuße, noch einen dinglichen Verlust. Der Verweis kann in milderer oder schärferer Form erteilt werden, dadurch, daß er entweder nur unter vier Augen oder vor Zeugen ausgesprochen wird, z. B. vor der ganzen Schulklasse oder noch empfindlicher etwa vor der versammelten Lehrerschaft. Er muß mit derselben klaren und knappen Bündigkeit und in derselben ernsten, strengen und starken Tonart wie Gebot und Drohung ausgesprochen werden, wenn er einen dauernden Eindruck hervorbringen soll.

Durch die Entziehungsstrafe wird der Zögling eines Genusses oder eines Vergnügens beraubt, z. B. einer Lieblingsspeise oder der Lust eines Spazierganges, einer Theater- oder Zirkusvorstellung u. dgl. m. Sie wird dadurch bedeutend verschärft, daß wir dem Sträfling den Genuß gerade in dem Augenblick versagen, wo die anderen Kinder seiner in vollstem Maße teilhaftig werden.

Die Entziehung der Freiheit oder die Freiheitsstrafe ist vor allen anderen dadurch ausgezeichnet, daß sie zahlreiche Grade und Abstufungen zuläßt und demnach sowohl der Größe des Vergehens, als auch der Individualität des Kindes sich in feiner Weise anpassen läßt. Man kann sie auf wenige Minuten beschränken oder auf Stunden ausdehnen; man kann den Missethäter zu Hause lediglich in ein anderes Zimmer stecken, oder ihn in der Schulstube mit abgewandtem Gesicht in eine Ecke stellen, oder ihn in der Klasse einschließen, oder ihn endlich gar in einem eigens dazu bestimmten Karzer gefangen setzen.

Das Peinliche und deshalb Wirkungsvolle der Freiheitsstrafe liegt zunächst darin, daß dem Kinde, welches sich unbeschränkt umherzutummeln gewohnt ist, die Möglichkeit der beliebigen Bewegung genommen wird; daß damit zweitens auch seine Willensfreiheit, nach Gutdünken dieses oder jenes zu thun, aufgehoben ist, und daß drittens ihm alle jene äußeren Anregungen von seiten seiner Kameraden und anderer Menschen oder der natürlichen Umgebung entzogen sind, ohne welche gedankenarme Personen, die sich innerlich noch nicht genügend selbst beschäftigen können, sogleich der Qual der Langenweile verfallen. So fühlt sich der Sträfling in der Einzelhaft verlassen von aller Welt; nur Öde und Leere gähnt ihn an, die Minuten werden zu Stunden, die Sehnsucht nach einer Veränderung dieses Zustandes, in welchem alle gewohnten und berechtigten menschlichen Triebe ewig unbefriedigt bleiben, schwillt um so gewaltiger an, als jede Aussicht darauf durch unüberwindliche Hindernisse vergeblich erscheint.

Hauptsächlich bei kleineren Kindern ist vor einer zu langen Ausdehnung der Freiheitsstrafe zu warnen, weil das flüchtige Kind bei übertriebener Dauer durch Langeweile leicht zu Thorheiten verführt wird. Aber auch größere beginnen zu spielen, die Wände

zu beschmieren, die Tische zu zerschneiden u. dgl. m., oder was noch schlimmer ist und wovon die Erfahrung leider manche Beispiele aufzuweisen hat, sie verfallen in geschlechtliche Verirrungen. Um alle solche Dummheiten zu vermeiden, sollte jede Haftstrafe, und sei es auch nur eine Viertelstunde Nachsitzen, mit einer Strafarbeit verbunden werden, welche die Zeit der Einsperrung in genügender Weise ausfüllt und dem Sträfling keine Muße zu Ausschreitungen gewährt. „Besuche im Karzer“, sodaß der Strafort sich in ein „fideles Gefängnis“ verwandelt, sind selbstverständlich durchaus nicht zu gestatten. Ich pflegte mit meinen Kindern, als sie kleiner waren, zu Hause folgendermaßen zu verfahren. Angenommen, eines von ihnen betrug sich trotz wiederholter Verwarnungen ungebührlich bei Tische, so sagte ich: „Wir wollen ungestört essen, nimm deinen Teller und geh ins Nebenzimmer.“ Länger als fünf Minuten lasse ich es dort aber nicht allein. Ich weiß, daß es in dieser Zeit sein Mahl beendigt hat, daß die erste unangenehme Überraschung der Strafe bereits vorüber ist, daß seine Augen schon im Zimmer umherschweifen, daß sie in der nächsten Minute auf das Spielzeug fallen und die Hände danach greifen werden; ich sehe im Geiste und weiß es aus Erfahrung, daß nach Verlauf von fünf Minuten das Kind, sobald es zu spielen beginnt, die Strafe vergißt und diese dadurch wirkungslos wird. Der Zusammenhang zwischen Vergehen und Buße soll aber in ihm lebendig bleiben. Fünf Minuten dauert das Bewußtsein davon in diesem leichten Falle auch, aber, eben weil der Fall leicht ist, auch nicht länger! Deshalb gehe ich nach wenigen Minuten zu ihm und frage es: „Hast du dich besonnen? Willst du nun artig sein?“ Jetzt steht das Kind noch unter der niederschlagenden Einwirkung des Verfahrens; es ist weich, es verspricht mit einem weinerlichen Ja, es bittet vielleicht um Verzeihung: „Ich will es nicht wieder thun“, und ich führe es auf seinen Platz zurück. So prägt sich der Schreckschuß seinem Gedächtnis ein und wiederhallt wohlthätig warnend in seinen Ohren, wenn es in der Folgezeit einmal wieder Gefahr läuft, den Anstand bei Tische zu verletzen, während bei zu langer Dauer der Vereinzelung das Spielzeug den Vorfall schnell aus seinem Gedächtnisse verwischt hätte.

Die körperliche Züchtigung wurde im Altertume, z. B. bei den Spartanern, in hohem Grade angewendet. Der römische Dichter Horaz klagt über die Schläge, welche er von seinem strengen Lehrer Orbilius empfangen habe, daher man die übermäßige Herrschaft des Stockes in der Schule noch heute als „Orbilismus“ bezeichnet. Bis in das vorige Jahrhundert hinein war der häufige, ja oftmals grausame Gebrauch der Prügelstrafe in Schule und Haus selbstverständlich. Die Roheit des öffentlichen Strafverfahrens wurde auch auf das private übertragen. Es fehlte in den Schulen nicht an Strafmitteln, welche ihre Abstammung von den Marterwerkzeugen der Folterkammer nicht verleugnen konnten. Ein alter, am Anfang des vorigen Jahrhunderts in einem Städtchen Schwabens als *collega jubilaeus* lebender Lehrer, Namens Häuberle, hat nach seinem genauen Verzeichnis der seit einer 52jährigen Amtsführung verhängten Strafen während seiner Thätigkeit 911527 Stockschläge, 124010 Rutenstreiche, 20989 Klapse mit dem Lineal und sog. Pfötchen, 136715 Handschmisse, 10235 Maulschellen, 7905 Ohrfeigen, 1115800 Kopfnüsse, 22763 Notabenes mit Bibel, Katechismus, Gesangbuch und Grammatik ausgeteilt. Davon kamen 800000 Stockschläge auf lateinische Vokabeln und 76000 Rutenhiebe auf biblische Sprüche und Gesangbuchverse. 777 Mal ließ er Knaben auf Erbsen, 613 Mal auf ein dreieckiges Holz knieen, 5001 den Esel tragen, 1707 die Rute hochhalten. Daneben hatte er noch 3000 verschiedene Schimpfwörter in Gebrauch.*) Dieses Übermaß rief naturgemäß im 18. Jahrhundert bei den auf Rousseau und Basedow fußenden Philanthropinisten eine starke Gegenströmung hervor: man verbannte den Stock völlig aus dem Bereiche der Erziehung. Da man aber bald einsah, daß man die körperliche Züchtigung nicht ganz entbehren könne, so griff man zu schmählich ausgeklügelten und völlig zu verwerfenden Maßnahmen: man rieb z. B. den Rücken der Zöglinge mit scharfen Bürsten wund. Ich bin nicht der Meinung, daß man die körperliche Züchtigung in der Erziehung ein für allemal vermeiden soll. Es giebt Vergehen oder Zustände der Verwahrlosung, in denen sie allein noch Heilung

*) Karl Schmidt, Geschichte der Pädagogik, 3. Aufl., Köthen 1875, herausgeg. von Wichard Lange, Bd. III, S. 590.

zu bringen vermag. Gleichwohl muß sie in jeder Hinsicht zu den harten Strafmitteln gerechnet und deshalb, selbst in ihren milderen Formen, erst recht aber in ihren höchsten Graden, immer nur selten oder ausnahmsweise, nie gewohnheitsmäßig angewendet werden. Welche Bedeutung besitzt denn eigentlich der Stock für die geistige und sittliche Bildung eines Menschen? Hat er jemals einen unsittlichen Charakter ausgetrieben oder einen sittlichen eingebläut? Hat er wertvolle Vorstellungsreihen im Zöglinge angeordnet, den Geist belehrt, die Überzeugungen veredelt? Nicht auf den Geist, sondern auf das Fleisch wirkt er ein; er erzeugt daher auch an sich nichts Geistiges und Sittliches, sondern er erweckt dadurch, daß er Schmerz bereitet, nur Furcht und schreckt äußerlich von Handlungen ab. Aber das äußerliche Unterlassen ist weit entfernt von innerlicher Vervollkommnung. Geistige und sittliche Veredelung kann immer nur durch geistige und sittliche Mittel herbeigeführt werden; äußerliche, stoffliche Mittel können nur ein äußerliches Thun oder Lassen erzeugen. Freilich ist dies letztere auch nicht wertlos. Ist nur erst ein Mensch von einer verwerflichen Lebensweise, wenn auch nur äußerlich, abgeschreckt; ist er nur erst zu einem geordneten Wandel, wenn auch nur äußerlich, gezwungen, so ist mindestens die Hoffnung vorhanden, daß sich nunmehr aus dem Gewöhntwerden auch die Gewohnheit an und der Geschmack für das Bessere entwickeln und somit eine innere Umwandlung vollziehen werde. Diese Erwartung täuscht manchmal, vielfach aber erfüllt sie sich auch. Deshalb sind also die äußeren, rein sinnlichen Mittel in der Erziehung nicht zu verwerfen, sie können oftmals eine vorbereitende Wirkung ausüben, sie können, wie die Hacke, den Boden lockern, in den nun die eigentliche geistige Saat gestreut wird. Aber auch nur als vorbereitend, nicht als das Geistige und Sittliche bereitend dürfen sie angesehen werden, und deshalb auch nur da zur Anwendung kommen, wo in dem gänzlich Rohen oder Verstockten oder Verwahrlosten mit Gewalt erst das Eingangsthor für das Geistige und Sittliche geöffnet werden muß. Alle die, welche noch nicht, wie kleine Kinder, oder nicht mehr, wie verkommene Verbrecher, sich freiwillig der besseren Einsicht erschließen, werden zweifelsohne durch den Schmerz einer leiblichen

Züchtigung wohlthätig beeinflußt. Aber das sind die Ausnahmen, nicht die Regel, und deshalb muß auch die Körperstrafe nur als Ausnahme, nicht als Regel betrachtet und verwendet werden. Wer den Stock als das erzieherische Allheilmittel preist und ihn maßlos gebraucht, verrät einerseits seine pädagogische Unbildung und Unkenntnis hinsichtlich des wahren geistigen und sittlichen Zieles der Erziehung und der passenden Mittel, es zu erreichen; andererseits erweist seine Roheit ihn selbst als einen gefühllosen Klotz. Wer umgekehrt den Stock völlig aus der Liste der Strafmittel streichen wollte, würde bald die Erfahrung machen, daß seine Weichheit von den Knaben als Schwäche verhöhnt und ihm übel mitgespielt werden würde. Die richtige Mitte zwischen Zu- und Abneigung wird nur der einhalten, der die eigentliche innere geistige und sittliche Erziehung von der bloß regierungsmäßigen Gewöhnung an die äußeren Ordnungen des Lebens zu scheiden versteht; der ferner genau weiß, daß die Mittel beider sehr verschieden sind; daß die körperliche Züchtigung allein zu den Maßnahmen der Regierung, und niemals unmittelbar, sondern nur ganz mittelbar, insofern zum Werkzeuge der Charakterbildung und des Unterrichts gezählt werden kann, als überhaupt die Regierung eine unentbehrliche niedere Vorarbeit für die höheren Thätigkeiten jener bildet. Der Lehrer, welcher seine Schüler ohne den Stock nicht bändigen kann, vergeudet seine Zeit mit Prügeln und bedenkt nicht, daß die Stunde zum Unterrichten, nicht zum Hauen bestimmt ist. Der Stock sollte immer nur einen Belagerungs- und Kriegszustand bedeuten; in die friedliche Arbeitszeit gehört er nicht hinein. Ein junger, in der Behandlung seiner Schüler noch sehr ungeübter Lehrer reichte mit dem Stocke nicht mehr aus, sondern brachte eines Tages sogar eine Reitpeitsche mit. Da ruft einer der Knaben: „Jetzt geht die Reitstunde los.“ Wie Schuppen fiel es dem jungen Manne von den Augen. Seitdem gelobte er sich, nur in der äußersten Not zum Stocke zu greifen. Er hat sein Gelübde gehalten und ist vortrefflich dabei gefahren. Wenn der Erzieher mit den Strafmitteln sparsam umgehen muß, da ihm nur sehr wenige zu Gebote stehen, so soll der Stock, der nicht zu den geistigen und sittlichen

Bildungsmitteln gehört, nur dann gehandhabt werden, wenn alle übrigen Maßregeln sich als erfolglos erwiesen haben.

In zwei Fällen darf aber die körperliche Züchtigung überhaupt nicht mehr zur Anwendung gelangen. Nämlich erstens da, wo sie das Ehrgefühl des Zöglings zu verletzen anfängt und als eine Beleidigung empfunden wird. Es kommt in der Entwicklung eines jungen Menschen eine Zeit, wo er beginnt, sich als eine Person zu betrachten; wo er zum Selbstbewußtsein gelangt und sich von anderen als Erwachsener behandelt sehen will. Jetzt wird es ihm unerträglich, und er sieht darin eine Herabsetzung seiner Würde, wenn man ihn nicht mit „Sie“ anredet. Zu seiner Persönlichkeit gehört auch sein Körper. Wie er Wert darauf legt, diesen anständig zu kleiden, zu putzen und in ein möglichst günstiges Licht zu setzen, so betrachtet er mit vollem Recht eine schimpfliche Verletzung desselben auch als eine Beleidigung seiner geistigen Person, als eine Entwürdigung, die ihn mit dem gepeitschten Tier auf gleiche Stufe stellt. Eine Ohrfeige ruft in ihm nun, wie bei dem Erwachsenen, die grimmigste Erbitterung hervor; ein Schlag wird von ihm als eine Schmach empfunden, die nur durch sofortige Zurückgabe oder durch einen Zweikampf auf Leben und Tod gesühnt werden kann. Wir können diesen Entwicklungsabschnitt bei einzelnen wie bei ganzen Völkern nur mit Freuden begrüßen, denn in dem Maße, als sich das Ehrgefühl des jungen Menschen entfaltet, wird er sich im allgemeinen auch bemühen, sich ehrenvoll zu betragen; in demselben Maße wird er streben, sich selbst zu regieren und uns dadurch die Regierung erleichtern. Viele Lehrer und Eltern können sich nicht daran gewöhnen, daß ihre Kinder nunmehr erwachsen sind und wie Erwachsene behandelt sein wollen; sie schimpfen, poltern und schlagen in alter Weise und treiben dadurch den Zögling zum Haß und zur Empörung. Erwachsene Mädchen sollten niemals geschlagen werden. Des Weibes Körper ist tausendmal heiliger als der Körper des Mannes. Aus geschlechtlichen Gründen ist das Weib viel empfindlicher und verletzlicher gegen jede Berührung ihres Leibes als der Mann. Sie muß es sein, denn des Weibes höchste Bestimmung, die Mutterschaft, vollzieht sich im Leiblichen; darin liegt ihre höchste Ehre; jede freche und rohe Berührung

ihres Körpers ist daher eine Entweihung und Entheiligung ihrer Person. Ein Mädchen von zehn Jahren hat, wenn auch nicht das klare Bewußtsein, so doch schon das instinktive Gefühl davon und empfindet einen Schlag viel empörter als der gleichaltrige Knabe. Ein Mädchen oder ein Weib zu prügeln, erkläre ich für die größte Schmach, die ein Mann ihm und sich selbst zufügen kann; ich nenne ausnahmslos jeden Lehrer, der sich an einem Mädchen, auch wenn es sich nicht schon dem Jungfrauenalter nähert, sondern noch ein Kind ist, vergreift, einen innerlich rohen Barbaren. Die Mutter mag zu Hause ein kleines Mädchen körperlich züchtigen, der Vater hüte sich davor und thue es nur in den dringendsten Fällen, der Lehrer thue es nie, denn er hat nur als Ehemann ein gewisses zartes Liebesrecht über den Körper seiner Frau, kein Recht aber als Mann über irgend einen fremden weiblichen Körper, selbst nicht über den eines Kindes. Es können nur Wilde oder tobsüchtige Verrückte sein, die nicht Scham und Reue darüber empfinden, ein Weib mißhandelt zu haben. Ein Lehrer, der ein Mädchen schlägt, muß sich selbst innerlich für seines Amtes unwürdig und seiner Mannesehre verlustig erklären. Für den taktvollen Lehrer giebt es genug andere Mittel, um selbst freche Mädchen zu bändigen; ich behaupte aber, daß gegen einen wahrhaft taktvollen Lehrer kein Mädchen auf die Dauer frech sein wird, denn nach kurzer Frist gewinnt sie ihn lieb, und mit der Liebe hört die Frechheit auf.

Die Empfindlichkeit gegen die körperliche Züchtigung richtet sich einerseits nach der Individualität, andrerseits nach der Volksanschauung. So wird bei den Engländern, dieser höchst selbstbewußten Nation, welche auf persönliche Freiheit und Unverletzlichkeit die größten Stücke hält, das Prügeln sogar der erwachsenen Zöglinge in den Schulen nicht als etwas Ehrenrühriges angesehen, wenn nur der Direktor die Strafe vollzieht. Die Empfindlichkeit gegen die Schmach der körperlichen Züchtigung kann aber unter gewissen Umständen derart abgestumpft und völlig verloren gegangen sein, daß sie gar nicht mehr als Strafe gefühlt wird und daher ohne jede Wirkung bleibt. Und das ist nun der andre Fall, in welchem sie nicht mehr angewendet werden darf. Hierbei sind wieder zwei

Möglichkeiten zu unterscheiden. Ein einzelner Schüler kann ein so dickfelliger Taugenichts sein, daß er die Lust, seine Lehrer auf alle erdenkliche Art zu ärgern, mit Vergnügen selbst um den Schmerz der stärksten körperlichen Züchtigung erkauft. Hier ist offenbar jeder Stockschlag völlig nutzlos, hier hilft aber überhaupt keines der uns zu Gebote stehenden Strafmittel mehr, und das einzige, was vielleicht noch Erfolg haben kann, ist der Kunstgriff, daß wir allen Ungezogenheiten des Bengels mit der schlaffsten Nachsicht begegnen; wir bemerken sie nicht mehr, wir strafen sie nicht, sie scheinen uns ganz gleichgültig zu lassen. Das ärgert heimlich den Lümmel, der doch unsre Aufmerksamkeit auf sich ziehen möchte und sich in seinen Bemühungen betrogen sieht. Halten wir nur aus, so hält er's zuletzt nicht mehr aus und giebt endlich seine Bosheiten auf. Hier fällt die Schuld der Unempfänglichkeit für die Körperstrafe auf den Zögling; sie kann aber auch den Erzieher treffen, nämlich dann, wenn er nicht aufhört, den Stock zu schwingen, wenn er die Lehrstunde in eine Reitstunde verwandelt. Nun wird es zur Ehrensache für die Knaben, die Prügel hinzunehmen, ohne eine Miene zu verziehen oder einen Laut von sich zu geben. Sie fühlen sich wie junge Spartaner vor dem Altar der Artemis oder wie Indianer am Marterpfahl und verachten und verspotten ihren Peiniger. Der Schüler, welcher mit größtem Heldenmut der grausamsten Züchtigung des verhöhnten Wüterichs Widerstand leistet, gilt als Held und wird beklatscht. Hier wird die Strafe als Ehre mit Absicht gesucht und ist deshalb als Buße wirkungslos. Hier hat der Lehrer den Karren völlig verfahren; es wird Zeit für ihn, in sich zu gehen und einen ganz neuen Weg einzuschlagen, indem er die Peitsche an den Nagel hängt und die Störrigkeit seiner Rosse lieber mit gutem Hafer und Zuckerbrot zu überwinden versucht.

Die Ausstoßung oder Verbannung aus der Schul- oder Familiengemeinde ist die schwerste Ordnungsstrafe von allen. Sie ist sozusagen die pädagogische Todesstrafe; denn für diese Schule und für dieses Hauses wird der Zögling gewissermaßen als tot und verschollen betrachtet. Nur sehr selten wird man zu diesem härtesten Mittel greifen. Wenn aber ein Zögling ohne Unterlaß

die Satzungen des geordneten Lebens mit frecher Absicht überspringt, wenn er alle Mahnungen der praktischen Klugheit rücksichtslos verlacht, wenn er die heiligsten Gesetze der Sittlichkeit täglich mit Füßen tritt, wenn das Wort der Eltern keine Bedeutung mehr für ihn hat und alle ihre Mühen und die Maßregeln seiner Lehrer sich als vergeblich erweisen; wenn die Verwahrlosung, sei es nun aus Leichtsinn oder wirklich innerer Bosheit, sei es aus Verführung oder aus ererbter Anlage, einen so hohen Grad erreicht, daß er nicht bloß sich in die größte Gefahr bringt, in den Abgrund des Verderbens zu sinken, sondern auch andere verlockend und ansteckend mit hineinzureißen beginnt — dann bleibt nichts andres übrig, als ihn die Strafe der Ausstoßung erdulden zu lassen. Gleichwohl darf diese Verbannung keine Verstoßung ins Elend sein. Unsre Strafe soll ja abschrecken und bessern; die Hoffnung auf Umkehr dürfen wir nicht aufgeben. So müssen wir zwar mit vollster Strenge alle Fäden durchschneiden, mit denen der Zögling an seinen bisherigen Aufenthaltsort und seine Gesellschaft gebunden war, aber zugleich müssen wir einen neuen Ort bezeichnen, eine Schule, eine Erziehungs- oder im ärgsten Falle eine Besserungsanstalt, in welche er einzutreten hat, umsomehr, als wir einem Kulturstaate angehören, in welchem die allgemeine Schulpflicht gilt, und das Kind sich nicht schul- und erziehungslos umhertreiben darf. An dem neuen Orte müssen von vornherein Maßregeln getroffen werden, die dem Zögling den Rückfall in seine früheren Verirrungen unmöglich machen; er wird unter besondere Aufsicht gestellt; die neuen Lehrer und Erzieher sind von seiner Vergangenheit genau unterrichtet und bringen ihm solange das größte Mißtrauen entgegen, als er nicht unzweifelhafte Beweise seiner Besserung geliefert hat. Nur unter dieser Bedingung, daß wir den Zögling unter neue und geeignetere Verhältnisse zu versetzen vermögen, dürfen wir ihn verbannen; eine Verstoßung ins Blaue hinein mag einen Erwachsenen treffen können, der bereits auf eigenen Füßen stehen sollte, nicht aber einen minderjährigen Zögling.

Wir wollen kurz noch auf einen andren Fall hinweisen, der zwar äußerlich eine gewisse Ähnlichkeit mit einer derartigen Verbannung hat, innerlich doch aber ganz verschieden liegt. Ein Schüler kann durch

Verführung auf Abwege geraten sein, selbst aber den heißesten Wunsch hegen, ein neues und besseres Leben zu beginnen; er sieht aber ein, daß ihm dies unter den bisherigen Verhältnissen im Zusammenbleiben mit seinen leichtsinnigen Kameraden schwer fallen, ja unmöglich sein wird, und er trägt deshalb selbst darauf an, ihn in eine andere Stadt und Schule zu bringen. Dem Reuigen und freiwillig Umkehrenden sollen wir mit aller Herzensgüte Hülfe leisten; wir dürfen ihn seiner neuen Umgebung gegenüber nicht anschwärzen und Mißtrauen gegen ihn säen, vielmehr ihm den neuen Lebensweg so viel wie möglich zu ebnen und zu glätten suchen, damit er ihn mit Lust und Vertrauen ohne Hindernis und Anstoß einschlagen und sein Ziel erreichen könne, denn hier handelt es sich nicht um die Ausstoßung, sondern um die Rückkehr des verlorenen Sohnes ins Vaterhaus.

Alle pädagogischen Gewaltmaßregeln vom Gebot an bis zur Verbannung würden aber auf die Dauer ihre Wirksamkeit nicht voll und ganz entfalten können, wenn sie nicht durch die Aufsicht unterstützt und ergänzt würden. Unsre Anordnungen würden noch viel häufiger übertreten und umgangen werden, wenn nicht die Aufsicht ihre Ausführung sorgsam überwachte. In der Staatsregierung ist es ebenso; auch hier würden Ausschreitungen viel seltener vermieden werden, wenn sich nicht der Arm der Gerechtigkeit in der Person von Polizeibeamten an jeder Straßenecke bemerkbar machte.

Die pädagogische Aufsicht ist in drei Fällen ganz unentbehrlich: erstens, was sich von selbst versteht, bei kleinen noch ganz unselbständigen und hülflosen Kindern; zweitens unter besonderen gefahrdrohenden Umständen, z. B. wenn wir mit Kindern einen Felsenpfad gehen, der dicht an einem Abgrunde vorbeiführt; drittens allemal da, wo überhaupt viele Kinder beisammen sind; hier heißt es: viele Köpfe, viele Sinne; jedes Kind heckt eine andere Unart aus, an der die andern bereitwillig teilnehmen. Stammen die Kinder aus verschiedenen Lebenskreisen, so entsteht aus dem Widerstreit ihrer andersgearteten Triebe Uneinigkeit und Zank; wechseln, wie in großen Städten mit jedem Umzugstermine, die Kinder häufig die Schulen, so schleppen neue Schüler neue Unarten ein; es ent-

steht kein fester, einheitlicher Schulgeist von bestimmten, gleichen Anschauungen und Sitten; die Klassen kommen aus einem gewissen unruhigen Wallen und Gären nicht heraus; umsomehr macht sich eine wachsame Aufsicht notwendig.

Der Jesuit Juventius hat vorgeschlagen, in jeden Winkel einer Schule oder einer Erziehungsanstalt einen Aufpasser zu stellen, also die Aufsicht überhaupt so streng einzurichten wie nur möglich. Eine zu despotische Aufsicht liegt aber keineswegs im Interesse der pädagogischen Regierung, denn sie reizt viel mehr zu Übertretungen, als sie die Ordnung verbürgt. Wird dem natürlichen und berechtigten Triebe der Kinder zum fröhlichen Ausleben ihrer jugendfrischen Natur in jedem Augenblick von einem mürrischen Vater, einer nervösen Mutter oder einem pedantischen Lehrer ein Dämpfer aufgesetzt, so entsteht Unzufriedenheit im Zögling, und seine Begierden stacheln ihn an, heimlich und hinter dem Rücken zu thun, was öffentlich und vor den Augen der Erzieher verboten ist. So vermag der übermäßige Druck nur äußerlich den Schein der Ordnung aufrecht zu erhalten, während in Wirklichkeit innerlich die größte Zügellosigkeit herrscht. Es wurde den im Internat lebenden Primanern einer berühmten Schule streng verboten, jemals Bier zu trinken. Die Folge davon war, daß sie wiederholt bei Nacht unter großen Gefahren ein Faß Bier über die Mauer schafften, auf dem Abort versteckten und dort heimlich auszechten.

Wir dürfen nie vergessen, daß unsere Zöglinge als Erwachsene auf eignen Füßen stehen sollen, und daß deshalb alle Erziehung darauf abzwecken muß, die Zöglinge bei Zeiten an den richtigen Gebrauch der Selbständigkeit und Freiheit zu gewöhnen. Versehen wir es darin, indem wir ihnen unter ewiger Aufsicht nie gestatten, ihrem eignen Willen zu folgen und ihn zu üben, so ist die notwendige Folge davon der Mißbrauch der Freiheit, sobald sie ihnen auf kürzere Zeit oder für immer in den Schoß fällt. Dann übersteigt die Ausgelassenheit, z. B. in den Ferien, alle Grenzen; dann weiß der junge Student, nachdem er endlich der Folterqual des pädagogischen Zuchthauses entronnen ist, seine Zügellosigkeit nicht mehr zu bändigen und geht oft genug an ihr zu Grunde. Oder es treibt der tyrannische Zwang schon im Hause oder in der Schule

die jungen Leute zum zähesten leidenden Widerstand oder endlich gar zur lauten Empörung gegen die sie knechtenden Väter und Lehrer. Alle Aufsicht trete daher, so unentbehrlich sie ist, in der Regel nur in maßvoller, ich möchte sagen, in liberaler Weise auf.

Unter diesen Gesichtspunkten sind besonders zwei Arten von Aufsicht zu empfehlen, die scheinbar unabsichtliche und die rückschauende. Während die Kinder in der Freiviertelstunde auf dem Schulhofe spielen, gehen dort unter ihnen auch einige Lehrer spazieren, scheinbar um frische Luft zu schöpfen und sich zu unterhalten; in Wahrheit, um durch ihre Gegenwart die Zöglinge von Unordnungen abzuschrecken. Eine Aufsicht, deren Absicht bemerkbar wird, stimmt die Kinder unbehaglich. Daher erscheine der Lehrer zum Nachsehen in den Klassen oder Arbeitssälen nicht mit dem ausgesprochenen Zwecke; erst recht nicht zu vorher festgesetzten Zeiten, wo er dann natürlich alles in vorbereiteter, bester Ordnung findet, sondern unter irgend einem Vorwande, etwas holen oder mit einem Knaben sprechen zu wollen, stets plötzlich, im Wechsel des Tages, immer unvorhergesehen und überraschend. Der Schüler kenne kaum das Wort Aufsicht und stehe gerade deshalb um so sorgfältiger unter ihr. Die rückschauende Aufsicht ist besonders für den Familiengebrauch zu empfehlen. Wenn wir unsre Kinder zur Selbständigkeit erziehen wollen, so müssen wir ihnen häufig Gelegenheit bieten, aus eigner Überlegung frei zu handeln. Der Knabe möchte allein in die Stadt gehen. „Gut, thue es!“ Kehrt er nun nach Hause zurück, so frage ich ihn ganz unverfänglich: „War es hübsch? Was hast du gesehen? Wohin bist du gegangen? u. s. w.“ An seiner offenen Unbefangenheit, mit der er mir über alles Auskunft giebt, erkenne ich, daß nichts Ordnungswidriges vorgefallen ist. Ein andres Mal stockt er aber bei seinem Berichte; auf meine Frage errötet er und verwirrt sich in Widersprüche. Hier schlage ich sogleich den Haken ein, bekomme bald eine etwaige Überschreitung heraus und kann ihr nun die entsprechende Strafe folgen lassen.

Der Satz, daß die Aufsicht im allgemeinen maßvoll und scheinbar unabsichtlich auftreten solle, erleidet nur dann eine Ausnahme, wenn einmal der Geist des Widerstandes, gleich einer Epidemie,

aus irgend welchen Ursachen plötzlich sein Haupt erhebt, wie es selbst in den bestregierten Familien und Schulen dann und wann vorzukommen pflegt. Ein neuer Lehrer hat vielleicht durch seine Taktlosigkeit das Mißvergnügen der Schüler erweckt. Zuerst entfalten nur einige, überhaupt unzuverlässige Knaben die Fahne des Aufruhrs; endlich werden selbst die sonst ruhigen Schüler mit fortgerissen und beteiligen sich am Kampfe. Natürlich muß der Geist der Unordnung mit aller Kraft gebrochen, aber auch seine hervorbringende Ursache aufgedeckt und beseitigt werden. Ich erinnere mich eines Falles, in welchem dies der Lehrer selbst war. Inzwischen trete die Aufsicht mit voller Strenge und mit ausdrücklich bekannt gegebener Absichtlichkeit wie eine Art Belagerungszustand auf, bis jede Spur der Empörung vertilgt ist. Dann aber nehme sie unbemerkt wieder ab und kehre zu ihrer früheren gewohnten Milde zurück.

Man soll die Aufsicht über Kinder niemals Kindern anvertrauen. Niemals dürfen z. B. die Schüler der höheren Klassen die Aufsicht über die niederen führen. Der beauftragte Zögling fühlt sich als Autorität. Als unvernünftige oder mindestens unreife Persönlichkeit weiß er aber sein Übergewicht über die Kleineren nur durch deren Vergewaltigung geltend zu machen. So entsteht und darin besteht der sog. Pennalismus, der in seinen rohen Auswüchsen eines der schlimmsten Übel für die Erziehung ist. Wohl kann man ältere Schüler dazu anhalten, jüngere bei ihren Arbeiten zu unterstützen und ihnen überhaupt in irgend welcher Hinsicht Hülfe zu leisten; aber eine Machtbefugnis über den Zögling steht nur dem Erzieher, nie einem andern Zögling zu. Es kommt häufig genug vor, daß der Lehrer den Ersten in der Klasse anweist, die übrigen zu beaufsichtigen und die Namen der Ruhestörer an die Tafel zu schreiben. Der Beauftragte kommt dadurch in eine ganz schiefe, ja sogar wahrhaft unsittliche Lage. Giebt er die Unfolgsamen an, so heißt es: „Er klatscht," und er gerät bei seinen Genossen in Mißachtung; erfüllt er aber ihnen zu Gefallen seine Schuldigkeit nicht, so hintergeht er den Lehrer.

Die Aufsicht über Zöglinge soll nur Erwachsenen anvertraut werden, aber ich füge noch hinzu: auch nur pädagogisch gebildeten.

Ein nicht zum Lehrerkollegium gehörender Hausmeister, dem eine Machtvollkommenheit über die Schüler eingeräumt ist, verfährt entweder roh und überschreitet seine Grenzen, oder er läßt gegen ein Trinkgeld oder irgend welche andre Bestechung den Knaben, die ihn schlau gewinnen, alles durch. Im Hause ist die Mutter die von Natur bestimmte taktvollste Aufseherin über die Kinder. An ihre Stelle trete im Notfall nie die Köchin und Wirtschafterin, welche selten einen andern Gesichtspunkt als ihren selbstsüchtigen Nutzen kennt und die Kinder nur launisch und parteiisch, jenachdem sie ihr schmeicheln, behandelt, das eine verhätschelt, das andre verbittert; sondern nur eine wirklich pädagogisch gebildete Erzieherin, oder, zumal wenn es Knaben betrifft, ein willenskräftig und folgerichtig auf das Ziel der Erziehung lossteuernder Hauslehrer.

Nach Erledigung der einzelnen Ordnungsstrafen wenden wir uns nun der zweiten Hauptgruppe, nämlich den natürlichen Strafen, zu. Ordnungsstrafen durften nur verhängt werden, wenn eine bestimmte Anordnung vorher getroffen war. Anders verhielt es sich mit den sittlichen Strafen: Die Sittengesetze galten nicht bloß für diesen oder jenen, sondern für jeden Fall. Auch ohne daß eine ausdrückliche Anwendung von ihnen auf einen besondern Fall gemacht war, konnte die sittliche Buße verhängt werden, wenn im einzelnen Falle die Sittlichkeit verletzt wurde. In diesem Punkte stimmen nun die natürlichen Strafen mit den sittlichen überein. Wir bezeichneten sie auch als Klugheitsstrafen und wollen von letzterer Benennung aus ihr Wesen erklären. Der Zögling besitzt seinen natürlichen praktischen Verstand und soll ihn anwenden. Die Erfahrung des täglichen Lebens, zumal im elterlichen Hause, und der Unterricht in der Schule üben und schärfen ihn fortgesetzt. Umsomehr können wir verlangen, daß der Zögling ihn gebrauche und nicht unbesonnen und überlegungslos handle. Verstößt er trotzdem gegen die praktische Klugheit und begeht er thörichte Streiche, so trifft ihn die Strafe dafür, auch ohne daß wir vorher ihm die Anwendung seines Verstandes für den besondern Fall befohlen hätten. Wie das Sittengesetz gebietet: „Du sollst mich in jedem Falle befolgen!“ so fordert auch der Verstand, daß man unter allen Umständen auf seine Stimme höre und

seine Ratschläge ausführe. Leichtsinnige Unüberlegtheit in Lebenslagen, welche der Beurteilung des Kindes schon zugänglich sind, hat daher naturgemäß schädliche Wirkungen für den Zögling, und allein in diesen naturgemäß wie von selbst eintretenden schädlichen Folgen seines thörichten Handelns bestehen die darum sog. natürlichen Strafen. Sie ahmen einfach den Naturverlauf nach. Die natürliche Gesetzmäßigkeit, in der jede Ursache mit Notwendigkeit ihre Wirkung hat, beherrscht auch das menschliche Leben. Handle ich unbesonnen, so trifft mich als notwendiges Ergebnis ein Mißerfolg, und umgekehrt. So früh wie möglich muß dem jungen Menschen dieser unabwendbare Zusammenhang zum Bewußtsein gebracht werden, und dies geschieht am besten nicht durch bloße theoretische Belehrung darüber, sondern dadurch, daß man ihn selbst praktische Erfahrungen an seiner eignen Haut machen läßt, durch welche ihm die mißlichen Wirkungen seines unüberlegten Treibens nach dem Satze klar werden: Durch Schaden wird man klug, oder: Gebranntes Kind scheut das Feuer. Da ist in einer Familie eine Tochter niemals mit Anziehen fertig, wenn man um vier Uhr spazieren gehen will. Man hat mehrere Male auf sie gewartet, und darüber ist Unzufriedenheit und Zank entstanden. Das einzig Richtige ist, ihr anzukündigen, daß, wenn sie das nächste Mal nicht pünktlich um vier zur Stelle ist, man ohne sie gehen wird. Und so geschieht es dann unerbittlich. Man setze das nur einigemale streng durch, und sie wird sich später, um nicht des Vergnügens verlustig zu gehen, beeilen, die rechte Zeit einzuhalten. Sind wir aber schwach genug, auf sie zu warten und sie nur mit Worten zu strafen, so wird sie nicht aufhören, uns zum Besten zu halten. Ein Knabe verliert gewohnheitsmäßig sein Taschenmesser. Ich sage ihm: „Ich habe nicht Geld, dir fortwährend neue Messer zu kaufen. Verlierst du sie, so bleibe ohne Messer, oder schaffe sie dir selbst von deinem Taschengelde an.“ Nun wird er sich hüten, während, wenn wir nachgiebig genug sind, ihm seinen Verlust immer wieder zu ersetzen, er in der leichtsinnigen Behandlung dieses und ebenso andrer Gegenstände nur bestärkt wird. Ein Junge schont seine Kleider so wenig, daß er täglich mit Löchern in Rock und Hose nach Hause kommt. Er wird sich

voraussichtlich auch nicht im geringsten Zügel anlegen, wenn ihm die Kleider anstandslos jeden Abend geflickt werden. Ganz anders, wenn wir ihm ankündigen: „Wir haben keine Zeit, fortwährend deine Sachen nutzlos auszubessern. Von nun an laufe du mit zerrissenen Hosen!“ Lassen wir ihn einmal erbarmungslos acht Tage so seinen Kameraden zum Gelächter dienen, und er wird zweifelsohne anfangen, auf seine Kleidung besser acht zu geben. Der Erzieher fügt also bei den natürlichen Strafen von sich aus dem Kinde weder in Worten, noch in Handlungen irgend welche Züchtigung zu; er thut selbst überhaupt gar nichts; er läßt nur den natürlichen Folgen ihren Lauf, oder wendet höchstens mit erzieherischer Absicht die Ereignisse so, daß die schädlichen Wirkungen zur Belehrung des Zöglings eintreten müssen, bestehe dies auch nur darin, daß der Vater einmal dem Sohne wegen seines ungehobelten Betragens einige Tage mit Gleichgiltigkeit und verstimmtem Gesichte an Stelle der gewohnten Freundlichkeit begegne. In der oben S. 131 erwähnten kleinen Schrift „Die Wahrheit in der Frage der Überbürdung unsrer Schüler“ finde ich (S. 44) folgendes hübsche Beispiel der absichtlichen, klugen Anwendung der natürlichen Strafen. Das eingeschlagene Verfahren hat die Thatsache im Auge, daß der Faule entweder zur Arbeit gezwungen wird, oder man ihm überhaupt keine Arbeit anvertraut. „Ein alter Schulmeister, ihm sei der Titel gern gegeben, ein Praktikus — allerdings auf dem Lande — hatte in seiner Schule einen Burschen, der sich in Bezug auf die Aufgaben und auch während des Unterrichts außerordentlich träge gezeigt hatte. Dieser mußte gestraft werden, und der Lehrer sprach ihn etwa folgendermaßen an: ‚Du hast dich als ein fauler Mensch gezeigt, der sich nicht zur Thätigkeit aufraffen, der seine Kräfte nicht anwenden will. Du sollst einmal lernen, was Arbeit heißt. Siehe hinaus an die Straße. Dort ist für die Schule eine gute Klafter Brennholz abgeladen worden. Heute Nachmittag, wenn die übrigen frei haben, wirst du zur Strafe für deine Trägheit hierherkommen und wirst das Holz Scheit für Scheit in den Schuppen tragen und ordentlich auflegen.‘ Und wie verlangt, so geschah es, und es ging nicht ohne Hohn der schulfreien Jugend ab. Die Strafe war vollzogen. Es waren Jahre ins Land gegangen,

das kleine Ereignis unter kleinen Leuten war vergessen. Und derselbe Lehrer hatte wieder einen faulen Schlingel in der Stunde, und die Schule hatte auch wieder Holz bekommen. Der Lehrer aber mochte aus irgend einem Grunde den Wunsch haben, diesmal das Holz etwas rascher unter Dach zu bringen. Und er sprach zu seiner Klasse: ‚Kinder, heute Nachmittag haben wir frei, und es ist herrliches Wetter. Ihr seht da draußen an der Straße den Holzstoß für die Schule. Um drei Uhr kommt alle einmal zusammen, da wollen wir das Holz fröhlich hereintragen und im Schuppen aufbauen. Von dir aber — und er wendete sich an den Faulpelz — von dir aber will ich keinerlei Hülfe haben, der du sogar zu träge bist, deine Schularbeiten zu machen. Du bleibst davon!‘ — Die Kinder kamen pünktlich zu der kleinen gemeinsamen Arbeit, das Hereinbringen war wie ein fröhliches Fest; der träge Schüler aber stand von ferne — und weinte. So straft die Liebe.“ — Da die natürlichen Strafen die unmittelbaren Folgen des individuellen Handelns des Kindes sind, so lassen sie sich der Individualität auf das vortrefflichste und darum mit tiefster Wirkung anpassen; man sollte daher gerade sie, die wortlos redenden und in ihrem beredten Schweigen wirksameren als überfließendes Gezänk, häufiger benutzen, als es zu geschehen pflegt; umsomehr, als sie im Zögling keinen Groll gegen den Erzieher erwecken können, denn nicht dieser, sondern der Zögling selbst straft sich in ihnen und zwar mit einer Genauigkeit, die nichts zu wünschen übrig läßt.

Die dritte Hauptklasse umfaßt die sittlichen oder die Gesinnungsstrafen. Sie treten bei Verstößen gegen das Sittengesetz ein, z. B. wenn der Zögling gelogen, betrogen oder gestohlen hat, wenn er hinterlistig, feig oder grausam gewesen ist, wenn er unkeusch und gemein in Worten oder Werken war, wenn er alle Scheu und Ehrfurcht vor dem Großen, Erhabenen und Heiligen vergaß u. s. w. Ihre mildeste Form besteht in der sog. sittlichen Betrachtung. Angenommen, ich habe bemerkt, daß mein Junge geflunkert hat. Bei Tische bringe ich wie zufällig das Gespräch auf Menschen, welche lügen, und zeige das Schändliche und die schlimmen Folgen der Unwahrhaftigkeit an Beispielen. Ich blicke ihn bei einigen Kraftstellen scharf an; die übrigen Kinder ahnen

nicht, um was es sich handelt; ihm aber klopft das Herz, und sein Erröten beweist mir, daß er sich ertappt und getroffen fühlt. Ähnlich kann natürlich auch der Lehrer in der Klasse verfahren.

Stärker wirkt der zweite Grad, der sittliche Tadel, der dem Zögling unter vier Augen, allein und ohne Zeugen, erteilt wird. Er unterscheidet sich durch Inhalt, Form und Ton merklich von der bloßen Ordnungsstrafe des Verweises. Dieser rügte die Unordnung scharf und kurz im bloßen Hinweis auf das übertretene Gebot, doch ohne weitere Begründung und sittliche Erörterung. Der sittliche Tadel dagegen soll den Zögling nicht bloß strafen, sondern ihn auch belehren, soll sein Gemüt im tiefsten Innern ergreifen und erschüttern und ihn zur Reue und Umkehr bewegen. Er muß daher zwar mit gewichtigstem Ernst und Nachdruck, zugleich aber auch im Tone herzlichster Liebe und väterlicher Fürsorge erteilt werden. Der Gestrafte muß das Gefühl haben und die Überzeugung gewinnen, daß sein Richter es trotz seiner Strenge gut mit ihm meine und ihm die wärmste, ungeheuchelte Teilnahme entgegenbringe. Dieser Tadel muß deshalb auch seine Ausstellungen eingehend begründen; er muß zeigen, warum das Handeln des Zöglings sowohl gegen das Sittengesetz als gegen die praktische Klugheit verstößt; er muß die Ursachen, durch welche der Zögling zu seinem Vergehen verleitet ist, aufdecken und verständige Ratschläge hinzufügen, wie er solchen Verführungen in Zukunft aus dem Wege gehen könne; er muß auf die gefährlichen Folgen eines derartigen Thuns und Treibens hinweisen und durch alles dieses eine wirkliche Umwandlung der Gesinnung des Zöglings herbeizuführen suchen. Der sittliche Tadel hat also nicht wie der Verweis nur den Zweck der äußern Ordnung im Auge; sein Ziel ist vielmehr die Läuterung und Wiedergeburt des innern Menschen, die Reinigung und Neugestaltung seines Charakters und Gemütes. Nun ist die Charakter- und Gemütsbildung ein Vorgang, der sich nicht auf einmal vollzieht, sondern Jahre erfordert. An sittliche Vergehen und Strafen darf deshalb auch bei späteren Gelegenheiten, wenn der Zögling Gefahr läuft, zu straucheln, von neuem erinnert werden, während die Ordnungsstrafe mit ihrer Vollstreckung der Vergessenheit anheimfällt.

Wird der sittliche Tadel vor Zeugen, z. B. vor der ganzen

Familie, der Klasse, dem Lehrerkollegium oder der gesamten Schule in besonders feierlicher Weise erteilt, so erreicht die Peinlichkeit der Buße in der sittlichen Beschämung ihren höchsten Grad. Das ist für den noch nicht völlig verkommenen, erst recht aber für den feinfühlenden Menschen wohl die härteste Züchtigung, die ihn treffen kann. Er wird moralisch nackt und bloß öffentlich an den Pranger gestellt; was er in dunkle Nacht und Einsamkeit verheimlichen möchte, eine schändliche That, die ihn als einen Verworfenen brandmarkt, das wird ihm hier vor tausend Ohren und Augen ins Gesicht geschleudert; er wird als der gemeine Auswurf der Menschheit bezeichnet und der allgemeinen Verachtung rücksichtslos preisgegeben. Er wird für sittlich vogelfrei und ehrlos erklärt, aus der Zahl der Unbescholtenen ausgestoßen und des Rechtes auf Achtung verlustig erklärt. Man hört oft Mütter zu ihren Kindern sagen: „Schäme dich!" bei ganz unschuldigen Handlungen, deretwegen das Kind sich gar nicht zu schämen braucht, wie wenn es sein Buch fallen läßt oder seine Tasse umwirft. Denn Scham bezieht sich als ein sittliches Gefühl auch nur auf Abweichungen vom Sittlichen, und zu schämen im eigentlichen Sinne des Wortes braucht sich der Mensch nur, wenn er eine wirklich unsittliche, eine schändliche und schamlose That vollführt. Man sollte mit dem „Schäme dich!" also keinen Mißbrauch treiben und es nur bei wirklichen sittlichen Übertretungen, z. B. bei der Lüge, anwenden. Dann sollte es aber auch einen gewaltigen und wahrhaft niederschmetternden Sinn für den Zögling haben, während es zur Bedeutungslosigkeit abgeschwächt wird, wenn man es leichtsinnig immerfort im Munde führt. Die öffentliche Beschämung steht an Stärke über der bloßen Verbannung aus der Schulgemeinde; denn diese wird wegen Vergehen verhängt, die der Schüler aus Leichtsinn begangen haben kann, ohne daß er deshalb schon gemein und ehrlos zu sein brauchte, während die öffentliche Beschämung dem Gestraften seine Ehre und sittliche Würde für die Gegenwart wenigstens völlig abspricht. Deshalb ist diese Strafe auch nur im höchsten Notfalle nach reiflicher Erwägung aller Umstände und genauester Prüfung der Individualität des Zöglings anzuwenden; sie kann gewiß manchmal wohlthätig wirken, insofern ein sonst fast Verlorener dadurch im Innersten er-

regt und zur Umkehr bewogen wird; sie kann aber einen noch nicht alles Ehrgefühles baren Zögling erst recht zu ingrimmigster und hartnäckigster Verstocktheit oder zur Verzweiflung und verzweifelten Handlungen bringen. Ein äußerst begabter, gutmütiger und sehr temperamentvoller Schüler hatte sich aus Unerfahrenheit, Ungestüm und Leichtsinn, von Wein und Sinnlichkeit berauscht, zu einer allerdings schändlichen Handlung hinreißen lassen. Ernüchtert war er selbst außer sich über seine That und gestand, aufgelöst in Schmerz und Reue, alles dem Direktor. Dieser wollte einmal zu aller Nutz und Frommen ein abschreckendes Strafgericht halten und ordnete die öffentliche Beschämung an. Kniefällig bat der Jüngling, ihm jede andre Züchtigung zu erteilen, aber seine schamlose Unthat geheim zu halten und seine Ehre zu schonen. Der Direktor bestand auf seinem Willen; der junge Mensch brach bei der Verkündigung seines sittlichen Todesurteils ohnmächtig zusammen. Am andern Tage war er spurlos verschwunden; alle Nachforschungen blieben vergeblich, man nahm endlich mit den trostlosen Eltern an, daß er sich das Leben genommen habe. Nach fünfundzwanzig Jahren erschien er wieder in seiner Heimat; er hatte die erlittene Schmach nicht ertragen können, sondern war entflohen und unter tausend Abenteuern und Gefahren nach Amerika gekommen, mit dem festen Vorsatz, ein tüchtiger Mann zu werden und seinem Richter zu beweisen, daß sein im tollen Übermut begangener Verstoß mit seinem wahren Charakter nichts zu thun hatte. Als reicher Mann und in den Vereinigten Staaten hochangesehene politische Persönlichkeit kehrte er in sein Vaterland zurück und stellte auch hier Ruf und Ehre wieder her. Die Strafe hatte gewirkt, aber offenbar in ganz anderem Sinne, als der Direktor beabsichtigt hatte; sie hatte den Schüler aus einem geordneten Leben herausgerissen und in das wilde Meer des Zufalls hineingeschleudert. Er hätte an dem Stich, den man ihm ins Herz gegeben, ebensogut verbluten können, und nur die Tüchtigkeit seines Charakters, welche der Direktor verkannte, hatte ihn vor dem Untergange bewahrt.

Wir haben um der wissenschaftlichen Klarheit willen Ordnungs-, Klugheits- und Gesinnungsstrafen unterscheiden müssen; in der Praxis der Erziehung aber sind die Vergehen vielfach derartig verquickt

und verwickelt, daß bei einem und demselben Falle nicht bloß eine, sondern zwei, ja alle drei Klassen von Strafen in Frage und zur Anwendung gelangen. Hat der Schüler sein Buch vergessen, so trifft ihn einfach eine Ordnungsstrafe. Verliert er sein Taschenmesser, so folgt die natürliche Strafe. Anders dagegen liegt dieser Fall. Ein junger Mensch hat von seinem Vater zwanzig Mark zur Bezahlung einer Rechnung erhalten. Er geht um sechs Uhr fort, mit der Weisung, um acht Uhr abends wieder zu Hause zu sein. Unterwegs begegnet er einigen leichsinnigen Kameraden, die ihn verführen, mit ihnen ein Wirtshaus zu besuchen. Dort verpraßt er das ihm anvertraute Geld und kehrt erst am andern Morgen nach Hause zurück. Seinem Vater lügt er vor, er habe die Summe verloren und sich aus Angst nicht nach Hause getraut. Dafür, daß der Jüngling nicht pünktlich heimkehrte, vielmehr die ganze Nacht ausblieb, trifft ihn eine Ordnungsstrafe, etwa ein mehrtägiger Hausarrest. Er hat zweitens gelogen und betrogen; dieses unsittliche Gebaren wird mit einem strengen sittlichen Tadel geahndet. Er hat endlich gegen die praktische Klugheit verstoßen, indem er Geld, das ihm zu einem nützlichen Zwecke überliefert war, unnütz verschwendete. Der Vater verfügt also: „Du wirst solange nur einen Teil deines Taschengeldes bekommen, bis mir durch Zurückbehaltung des andern Teiles mein Schaden vergütet ist.“ Jedes zusammengesetzte Vergehen muß in der Erziehung dergestalt in seine einzelnen Bestandteile aufgelöst und jedes dieser Teilvergehen dann mit einer Strafe aus der Strafklasse, unter die es fällt, belegt werden; es ist sehr falsch, eine verwickeltere Übertretung, wie den dargelegten Fall, einfach in Bausch und Bogen, etwa durch eine Tracht Schläge, abmachen zu wollen. Eine solche Bausch- und Bogenstrafe hat keine wahrhaft ursächliche Beziehung zu den einzelnen Übertretungen und erzielt deshalb auch keine oder nur eine geringe Wirkung. Sind in einer Übertretung mehrere Teilvergehen enthalten, so empfiehlt es sich ferner, nicht alle zugleich auf einmal zu bestrafen, sondern sie nach einander zu verschiedenen Zeiten zu ahnden. Die Strafen wirken dann um so eindringlicher, weil der Zögling wiederholt auf seine einzelnen Verstöße hingewiesen wird, und sich ihm der Zusammenhang von Vergehen und Strafe um so klarer vor Augen stellt.

Viel Mißbrauch wird besonders in der Familienerziehung mit der Abbitte getrieben. „Du sollst um Verzeihung bitten," heißt in Wahrheit, das Kind mit dem Munde etwas bekennen lassen, wovon sein Herz nichts weiß, also es zur Lüge zwingen. Bittet das Kind aus eignem Antriebe um Vergebung, so werden wir seine reuige Weichheit als Zeichen seiner innern Einkehr mit Freuden begrüßen und mit einem herzlichen Kusse unser erneutes Einverständnis besiegeln. Erzwungene Abbitte aber hat nicht den geringsten Wert und findet daher auch keinen Platz in unsrem Verzeichnis der Strafen.

Der Ahndung, zumal verwickelterer Verstöße, muß eine genaue Untersuchung des Thatbestandes vorangehen. Wie nun die Strafe aus Liebe und um der Besserung des Kindes willen erteilt wird, so muß auch die Untersuchung stets mit echtem Wohlwollen geführt werden. Vor allen Dingen darf sie, wenn Unklarheiten, Widersprüche oder Lügen den Sachverhalt zunächst verdunkeln und seine Feststellung unsicher machen, in keiner Weise übereilt werden. Wir haben Zeit; morgen oder in acht Tagen tritt vielleicht plötzlich noch ein bisher unbekannter Umstand zu Tage oder ein neuer Zeuge auf, der mit einem Schlage die nötige Aufklärung bringt. Drängen wir gar zu hastig zum Abschluß, so beharrt der Zögling leicht um so trotziger bei seiner Ableugnung, und wir sind und bleiben die Betrogenen. Wir sind nicht Richter, die es mit Verbrechern zu thun haben, sondern Erzieher, welche bessernd auf den Zögling wirken wollen. Daher dürfen wir alle jene gewaltsamen Mittel nicht anwenden, durch die der Kriminalist einen Druck auf den Angeklagten auszuüben sucht, wie scharfe Kreuzverhöre, Drohungen, Versprechungen, Einzelhaft u. s. w. Vor allem aber dürfen wir die leicht erregbare Phantasie des Kindes nicht durch Vorspiegelung einer furchtbaren Strafe in stürmischen Aufruhr und sein Gemüt nicht in verzweiflungsvolle Angst versetzen. Gerade dadurch ist schon manches Kind dazu gebracht worden, wie die auf der Folterbank Gepeinigten, einzugestehen, was es gar nicht begangen hat. Ich erinnere mich eines Falles, in dem ein Schüler, auf den der Verdacht eines Vergehens gefallen war, unter den Einschüchterungen des Lehrers sich dazu bekannt hatte und hart gezüchtigt ward; die Strafe war bereits

vollzogen, als der eigentliche Thäter, von Mitleid und Reue gepackt, sich leider zu spät meldete. Aus Furcht vor einer Strafe, die sie sich infolge von Drohungen zu entsetzlich ausmalten, wurden Kinder nicht selten sogar zum Selbstmorde getrieben. Einem Lehrer, der gegen einen Zögling irgend welche Abneigung hegt und ihn sogar haßt, darf niemals die Untersuchung eines von diesem begangenen Fehltritts übergeben werden. Der ehrenhafte Lehrer wird in einer solchen Lage die Untersuchung sogleich selbst von sich weisen. Der Haß ist nicht objektiv und unparteiisch; selbst wenn der von Widerwillen Ergriffene sich noch so fest vornimmt, ganz sachlich und gerecht zu verfahren, gruppiert und verknüpft er unwillkürlich die Thatsachen leicht so, daß ein falsches Bild entsteht und der Angeklagte in ungünstigerem Lichte erscheint, als es recht ist. Der pädagogische Untersuchungsführer muß mit bewußtem Vorsatze vielmehr die Absicht haben, den verdächtigten Zögling reinzuwaschen, als ihn anzuschwärzen; er muß sich aus Wohlwollen vielmehr auf Seiten des Angeklagten als der Ankläger stellen, und erst dann zum Urteilsspruche schreiten, wenn nicht mehr der geringste Zweifel an der Übertretung bestehen bleibt. Auf keinen Fall darf in dem erzieherischen Strafverfahren im Gegensatz zu dem kriminalistischen aus früheren Vergehen ein vorurteilsvoller Schluß bei einem neuen Vergehen zu Ungunsten irgend eines Vorbestraften gezogen werden. Es gilt hier der alte römische Rechtssatz: *quisque praesumitur bonus*, jeder gilt für gut, solange nicht das Gegenteil erwiesen ist. Gerade ein solches Vorurteil und vorschneller Verdacht führt leicht von der richtigen Spur ab und auf Scheingründe hin, die der Verdächtigte nicht genügend widerlegen kann, und auf Grund deren schon mancher unschuldig verurteilt wurde. Umsomehr soll unser Verfahren sich wohlwollend und milde gestalten, als wir wissen, daß die meisten Vergehen der Zöglinge nicht aus absichtlicher Bosheit, sondern aus der Schwäche und Unfertigkeit ihrer jugendlichen Natur entspringen; daß wir die Verantwortlichkeit der selbständigen Erwachsenen noch nicht von ihnen fordern können, und daß daher ihre Übertretungen um so weniger übermäßig schlimm zu nehmen, vielmehr eher zu verzeihen sind, als sie weniger aus freiem Willen, als aus dem Zwange

ihrer Unvollkommenheit hervorgehen und sich bis zur Beendigung des Erziehungsganges auch zweifelsohne noch häufig, wenn auch in anderer Form, wiederholen werden.

Wir schließen dieses Kapitel mit einer schematischen Übersicht ller Gewaltmaßregeln und Strafen.

Gewaltmaßregeln.

Verweis,
Drohung,
Strafe.

I. Regierungs- oder Ordnungsstrafen.	II. Klugheits- oder natürliche Strafen.	III. Gesinnungs- oder sittliche Strafen.
1) Gebot, 2) Entziehungsstrafen, 3) Freiheitsstrafe, 4) Körperl. Züchtigung, 5) Ausstoßung, ergänzt durch die Aufsicht.	Alle natürlichen schädlichen Folgen des unklugen Handelns und daher so verschieden wie dieses.	1) Sittliche Betrachtung, 2) Sittlicher Tadel, 3) Öffentl. Beschämung

Neuntes Kapitel.

Achtung und Liebe als wirksamste Mittel der Leitung der Kinder.

Aus unbefriedigten organischen Bedürfnissen entsprangen viele Ungezogenheiten der Kinder; wir mußten daher unsre Aufmerksamkeit ihrer körperlichen Pflege zuwenden. Manche Unarten gingen aus der mit der Unthätigkeit verbundenen Langenweile hervor; wir suchten sie durch geeignete Beschäftigungen zu bannen. Die natürliche Unruhe war im Kinde so groß, daß es trotz jener Mittel die ihm gezogenen Grenzen stets von neuem überschritt und daher durch Gewaltmaßregeln zurückgeschreckt werden mußte. Körperpflege, Beschäftigungen und Gewaltmaßregeln sind Äußerlichkeiten, die wohl mittelbar, jedoch nicht unmittelbar auf das Innere des Kindes, auf seine Seele einwirken. Die mächtigsten Einflüsse aber auf die Leitung des Kindes sind offenbar die, welche unmittelbar seinen innern Gemütszustand so erregen, daß es sich selbst aus eigenem Entschlusse auf dem von uns vorgezeichneten Wege erhält. Das ist aber der Fall, wenn das Kind seine Eltern und Lehrer einerseits achtet, andrerseits liebt. Achtung und Liebe sind daher überhaupt die wirksamsten Mittel in der Leitung der Kinder, und der Erzieher muß deshalb das allergrößte Gewicht darauf legen, ihren Einfluß in Kraft treten zu lassen.

Das Kind soll gehorchen. Alle Gewaltmaßregeln gewährleisten aber nur einen erzwungenen Gehorsam und den damit ver-

bundenen äußerlichen Erfolg. Diese beiden dauern aber offenbar nur so lange, als der Zwang selbst. Sobald dieser schwindet, gehorcht und arbeitet der widerwillige Sklave nicht mehr. Ähnlich verhält sich das Kind, wenn es nur gezwungen folgsam ist. Den jederzeit von selbst bereiten, nimmermüden, echten Gehorsam erzeugt nur die innere Willigkeit. Auf diese müssen wir also auch im Kinde rechnen, diese müssen wir in ihm erwecken, wenn wir wünschen, daß es nicht bloß manchmal und zwangsweis, sondern gern und immer unsre Gebote erfülle. Diese innere Willigkeit des Gehorchens gründet sich entweder auf Pflichtgefühl oder auf Neigung, beziehentlich auch auf beide zugleich. Die große und schwere Einsicht der Notwendigkeit der Pflichterfüllung, selbst gegen die Neigung, das Erzeugnis einer hohen und langdauernden geistigen und sittlichen Entwicklung im Individuum, können wir von unsren zumal kleineren Kindern nicht verlangen, da sie noch unvernünftig sind. Die Pflicht steht vielfach in Widerstreit mit den natürlichen Trieben. Eben diese sind aber im Kinde noch am mächtigsten, und an sie müssen wir uns daher zunächst und so lange wenden, als das Kind noch keine oder nur geringe Fortschritte in der Charakterbildung gemacht hat. Den natürlichen Trieben folgt man gern; sie rufen in uns die Neigungen hervor. Noch nicht aus Pflicht, wohl aber aus Neigung handeln die Kinder gern. Ihre Neigungen sind ihre innere Willigkeit. Besitzen wir also ihre Neigung, so sind wir auch ihres inneren willigen Gehorsams ohne Zwang gewiß und können darauf zählen, daß unsre Befehle ihre eignen Wünsche werden, und sie nunmehr aus innerem Antriebe gern erfüllen, wozu wir sie sonst äußerlich hätten zwingen müssen.

Die Neigung wird dem Erzieher in einer doppelten Form vom Kinde entgegengebracht, nämlich entweder nur als Achtung oder sogar als Liebe. Wahre innere Achtung ist nicht zu verwechseln mit bloßer äußerer, vielfach nur erzwungener und geheuchelter Ehrerweisung. Fontenelle sagte: „Vor einem Vornehmen bücke ich mich, aber mein Geist bückt sich nicht.“ Hier handelt es sich natürlich um jene innere Achtung, bei der sich nicht bloß der Kopf, sondern erst recht der Geist bückt. Wen ich achte, dessen

Worte und Thaten werden mir beachtungswert; sie werden mir vorbildlich für mein eignes Reden und Thun; der Geachtete wird mir zur maßgebenden Persönlichkeit. Die Autorität, welche diese ausübt, wirkt mit der Gewalt der Naturnotwendigkeit. Wie in der stofflichen Welt die größere Masse und stärkere Kraft die kleinere und schwächere mit sich fortreißt, so überwindet und besiegt auch in der beseelten Welt der höhere Geist den geringeren. Nun wohnt im allgemeinen die größere geistige Kraft in den Erwachsenen, verglichen mit den Kindern. Eltern und Lehrer können deshalb leicht zur Autorität für die Kinder werden, welche dann aus Achtung vor der Überlegenheit ihrer Erzieher sich diesen und ihren Anordnungen willig fügen. Freilich erwächst die Achtung nicht ohne weiteres zugleich mit der Elternschaft oder dem Lehramte; sie kann auch nicht nach einem unfehlbaren Rezepte beliebig zusammengebraut werden; sie ist vielmehr in der besonderen Natur und den angeborenen Eigenschaften des Erziehers begründet. Das geistige Übergewicht flößt den Kindern, weil sie dafür ein zu geringes Verständnis besitzen, allein noch nicht die überwältigende Achtung ein; vor allem muß noch eine durch nichts zu erschütternde Willenskraft hinzutreten, gegen deren Unwiderstehlichkeit sich der kindliche Trotz vergeblich aufbäumt. Beides geht nicht immer Hand in Hand; viele sind stark an Geist, aber schwach an Willen. Verbindet sich damit endlich noch jenes echt männliche Wesen, dessen ruhige Besonnenheit und rasche Geistesgegenwart in jedem das Gefühl erweckt, daß er in der Nähe dieses Menschen Sicherheit und Schutz vor jeder Gefahr finde, so kommt der so ausgerüsteten Person Vertrauen und Achtung ungesucht entgegen. Das Kind aber fühlt sich um so unwillkürlicher zu ihr hingezogen und ihr unterworfen, je weniger von all diesen Eigenschaften es in seiner Schwäche sein eigen nennen kann. Ein junger Deutscher kam als Hauslehrer in eine englische Familie. Die beiden ziemlich erwachsenen Jünglinge von sechzehn und achtzehn Jahren, die er unterrichten sollte, empfingen ihn mit unverhehltem Mißtrauen, ja mit offener Geringschätzung. In einer der ersten Stunden läßt der Lehrer gelegentlich und ohne Aufheben die Bemerkung fallen, daß der griechische Philosoph Thales von Milet, dessen Name in einem

Übersetzungsstück vorkam, für den 28. Mai des Jahres 586 v. Chr. eine richtig eingetroffene Sonnenfinsternis vorhergesagt habe. Die Schüler schauten dabei ihren Lehrer ebenso ungläubig an, wie weiland die Milesier den Thales. Nach der Stunde holt einer der Knaben ein Konversationslexikon herbei, schlägt den Artikel „Thales“ auf und findet des Lehrers Angabe bestätigt. Die Schüler staunen über die Gelehrsamkeit ihres Meisters und achten ihn seitdem als unfehlbare Autorität im Gebiete des Wissens. Einige Zeit darauf boxen und prügeln sich die beiden Brüder in so roher Weise, daß der Hauslehrer es ihnen verbietet. Sie gehorchen nicht. Er wiederholt seinen Befehl und fügt die Drohung hinzu, er würde sie züchtigen, wenn sie ihren Kampf nicht auf der Stelle beendigten. Da wenden sich die beiden Schlingel wütend und nun völlig einig mit ihren Fäusten gegen ihren, darüber im ersten Augenblick sehr verdutzten Erzieher. Aber er faßt sich schnell, schleudert mit mächtiger Wucht den einen Angreifer in die eine, den andern in die andre Ecke; kehrt darauf zu dem ersten zurück und drischt ihn schonungslos, bis er um Gnade fleht, und vollzieht darauf dasselbe Strafgericht an dem zweiten, der vor Staunen wie gelähmt dem Vorgange zugesehen hat. Seitdem konnte der deutsche Lehrer seine englischen Schüler um den Finger wickeln; sie überboten sich darin, ihm Liebes und Gutes zu erweisen.

Vor allem ist es aber wichtig, daß die genannten Eigenschaften, aus denen die Hochachtung erwächst, sich ganz ungesucht und ungekünstelt gelegentlich von selbst ergeben. Sie müssen wirklich in der Natur des Menschen liegen und nicht bloß erheuchelter Schein sein. Wer sich die Achtung der Kinder durch Spiegelfechtereien, durch gemachte Würde und hochtrabende Gemessenheit, durch zugeknöpften Hochmut und mürrischen Ernst glaubt erzwingen zu können, wird ihnen im Gegenteil bald zum Spott und Gelächter dienen. Es ist merkwürdig, mit wie feinem Instinkte die Kinder bei den Erwachsenen das wahre Sein von Schauspielerei zu unterscheiden wissen, und mit welch scharfer Spürnase sie die schwachen Seiten sowohl der Eltern als besonders der Lehrer auszuwittern und auszubeuten verstehen. Wer Eindruck machen *will*, dem gelingt es sicher am schlechtesten, wenigstens niemals auf die Dauer. Da-

her darf der Erzieher nicht absichtlich mit seinen Fähigkeiten und Kenntnissen prahlen; nicht er selbst, sondern seine That rühme ihn. Er darf sich nicht den Schein geben, als ob er allwissend sei, und als ob er unvorbereitet alles nur so aus dem Ärmel schüttele. Häufig kommt es vor, daß die Kinder ihre Eltern oder Lehrer etwas fragen, was diese im Augenblick nicht beantworten können. Soll man sie nun barsch zurückweisen oder ihnen eine unbestimmte oder gar falsche Auskunft erteilen? Das einzig Richtige ist, seine Unwissenheit ehrlich einzugestehen. „Ich will mich aber danach erkundigen und euch morgen genau Bescheid sagen," setzt man hinzu und handelt demgemäß. Ein offnes Bekenntnis seines Nichtwissens in diesem oder jenem Punkte schadet der Autorität so wenig, als ein vereinzelter Mißgriff im Handeln. Wer aber thöricht genug ist, die Kinder mit nichtssagenden Redensarten oder gar mit Unwahrheiten abzuspeisen, der möge darauf gefaßt sein, daß sie bald hinter den Schwindel kommen und dann mit Absicht sich bemühen, das trügerische Orakel durch allerlei verfängliche Fragen aufs Glatteis zu locken.

Ohne Zweifel wird durch eine tüchtige Körperlichkeit des Erziehers die Achtung der Zöglinge vor ihm unterstützt und befördert. Wer über eine kraftvolle oder gar schöne Erscheinung gebietet, wird bei allen naiv urteilenden Leuten, zumal bei Weibern und Kindern, dem von der Natur Vernachlässigten oder gar Häßlichen, selbst wenn dieser der geistig Bedeutendere ist, für den Anfang wenigstens den Rang ablaufen. Kinder haben, wie gemeine Leute, die größte Empfänglichkeit für Äußerlichkeiten. Körperliche Mißbildungen, ein Buckel, ein schielendes Auge, ein Klumpfuß, werden von ihnen nicht bloß mit unanständiger Neugier angestaunt, sondern sogar lächerlich gefunden und zur Zielscheibe ihres Spottes gemacht. Dem häßlichen oder mit körperlichen Mängeln behafteten Erzieher fällt es daher viel schwerer, sich die Ehrerbietung der Kinder zu sichern, als dem von Natur vorteilhaft Gebauten. Aber auf die Dauer wirkt weder die Schönheit, wenn sie nicht von Geist durchleuchtet ist, noch hindert die Häßlichkeit, wenn nur ihr Träger sich innerlich schön an Geist und Gemüt erweist. Wie die Erwachsenen, vergessen auch die Kinder rasch das äußere Aussehen,

wenn nur das, was der Erzieher thut und sagt, sie widerstandslos fesselt. Niemand verlasse sich also auf die Schönheit seiner körperlichen Erscheinung; so förderlich sie sein kann, wenn sie einem wertvollen inneren Kern als Hülle dient, so wenig reicht sie allein auf längere Zeit aus. Die Schönheit eines faden Menschen wirkt so lächerlich, wie die Häßlichkeit eines dummen. Frau von Sevigné erzählt in einem ihrer berühmten Briefe, ein ihr befreundeter Marquis habe ihr seinen Sohn vorgestellt. Sie ist entzückt von der Schönheit des Jünglings und verliebt sich beim ersten Blick in ihn. Noch hat er, halb verlegen, kein Wort gesprochen, da öffnet er den Mund und fördert mit dünner, kreischender Stimme die entsetzlichsten Dummheiten zu Tage. Rasch, wie es entstanden, liegt im selben Augenblick auch das Götterbild ihrer Liebe zertrümmert vor ihren Füßen.

Wenn auch das Amt an sich noch nicht die Achtung schafft, so kann doch eine Person von an sich geringem inneren Werte in ihrem äußern Ansehen wachsen, wenn sie die Inhaberin einer einflußreichen Stellung wird. Nicht immer ist der Leiter einer Schule auch der beste unter seinen ihm unterstellten Lehrern, und doch bringen ihm die Schüler, wenigstens zunächst, eine größere Ehrerbietung entgegen, als jenen, weil er der Erste ist. Die amtliche Stellung ist also auch nicht gleichgültig für die gezollte Hochachtung. Das ihm gebührende Ansehen darf deshalb auch dem Lehramte in keiner Weise geschmälert werden, wenn nicht seine erzieherische Einwirkung auf die Schüler untergraben werden soll. Es ist unverantwortlich, wenn unvorsichtige oder gar gewissenlose Eltern durch verächtliche Reden die schwierige Thätigkeit und die Person des Lehrers in den Augen der Kinder herabsetzen und lächerlich machen, während sie im Interesse ihrer Kinder und damit in ihrem eigenen alles aufbieten sollten, das Ansehen der Schule den Zöglingen gegenüber zu heben und zu verstärken. Auch der Lehrer soll mit vollem Bewußtsein auf die Würde seines Amtes halten und sich dieselbe von niemandem weder in Worten noch in Werken schmälern oder beleidigen lassen, alles das zwar nicht durch albernes Protzen und Sichaufspielen, oder durch Mehrseinwollen, als er ist, sondern dadurch, daß er sich selbst wahrhaft würdevoll

beträgt und gewissenhaft bis zum äußersten seine Pflicht erfüllt. Dadurch gewinnt er das Recht, sich von niemandem schuhriegeln zu lassen, und er kann überzeugt sein, daß dann auch keiner es wagen wird, sich an dem ihm gebührenden Ansehen zu vergreifen. Auch Eltern sollen auf ihre gesellschaftliche und bürgerliche Stellung, sei diese auch noch so niedrig, Wert legen, vorausgesetzt, daß sie ehrlich und deshalb auch ehrenvoll ist. Es giebt Söhne, denen der Stand ihrer Eltern nicht gut genug ist, die höher hinaus wollen, die sich ihres Vaters und ihrer Herkunft schämen, weil jener ein Schuster ist, und sie, durch den sauren Schweiß ihres Vaters aufs Gymnasium gebracht, mit dem Sohne des Herrn Geheimrats oder dem jungen Baron auf einer Schulbank sitzen. Solche Verunglimpfung seitens ihrer Kinder dürfen sich die Eltern in keiner Weise gefallen lassen, sondern müssen sie mit Entrüstung zurückweisen. Es soll den Kindern auch von seiten der Schule bei jeder Gelegenheit klar gemacht werden, daß jede ehrliche Beschäftigung auch ehrenvoll ist, und daß der arme Mann, der von abends zehn bis morgens vier Uhr Nachtwächterdienste thut, um dann nach einem kurzen Schlafe Kohlen in die Häuser zu tragen oder mit seinem Handwagen Güter auf die Bahn zu fahren, und so seine zahlreiche Familie rechtlich ernährt, tausendmal ehrwürdiger ist und mehr Ehre verdient, als der reiche Rentner, der auch die Nacht durchwacht, weil er sie mit feilen Dirnen durchpraßt, und sich nach langem Morgenschlafe auf Gummirädern spazieren fahren läßt.

Geistige, körperliche und gesellschaftliche Eigenschaften können dazu beitragen, einem Menschen Ansehen und Achtung zu verleihen, und doch erscheinen sie geringfügig, verglichen mit der Hauptsache. Sei ein Mann noch so glänzend an Geist, stark an Willen, rasch in seinen Entschließungen, aber mit all dieser Begabung gerichtet auf das Schlechte, Gemeine und Böse, so ist er sittlich ein Schuft und unsrer Achtung nicht wert. Die allergrößte Hauptbedingung, um Ansehen zu erwerben und zu erhalten, liegt also doch in den sittlichen Eigenschaften eines lauteren Charakters. Mag ein Lehrer seinen Schülern oder ein Vater seinen Kindern durch seine körperliche Erscheinung und seine geistigen Talente noch so sehr gefallen, — sobald sie dahinter kommen, daß er gemein an Gesinnung, aus-

schweifend im Leben und unzuverlässig in Worten und Thaten ist, so sinkt Vertrauen, Achtung und Ansehen unhaltbar und für immer zu Boden. Mithin muß der Erzieher den höchsten Wert auf die fleckenlose Reinheit seines Lebenswandels legen. Nichts schadet der Autorität mehr, als wenn die allgemeine Volksstimme sie als anrüchig in sittlicher Beziehung bezeichnet. Mag diese Volksstimme vielfach übertreiben, schlimm genug schon, daß sie sich überhaupt erheben konnte. Mag der Bezichtigte einen noch so hohen Rang einnehmen, mag er einem an sich noch so ehrwürdigen Stande angehören, mag er mit allen ihm zu Gebote stehenden Mitteln einflußreicher Beziehungen oder des Geldes oder sogar der Staatsgewalt den bösen Leumund aus der Welt zu schaffen und seine Hände in Unschuld zu waschen suchen, es bleibt doch bei dem, was Lady Macbeth bei Shakespeare seufzt: „Alle Wohlgerüche Arabiens machen nicht süßduftend diese kleine Hand.“

Mit vollem Bewußtsein und nie aufhörender Absichtlichkeit müssen deshalb sowohl Lehrer wie Eltern danach streben, vor allem sich jene echte, sittliche Achtung ihrer Kinder zu verdienen und zu bewahren. All ihr Thun und Treiben müssen sie unter diesem Gesichtspunkte fortgesetzt wachsam beobachten und kritisieren. Welchen Eindruck hat meine Handlung auf die Kinder gemacht oder wird sie machen? Diese Frage sollten sich Väter, Mütter und Lehrer täglich wiederholt vorlegen. Darüber fühlen sich aber die meisten Eltern und Lehrer sehr erhaben, glauben sie sich doch hoch über den Kindern und diese tief unter sich. Was geht sie das Urteil der Kinder an? Diese müssen ihnen Achtung zollen; es ist ihre Pflicht, zu der sie im Weigerungsfalle mit dem Stocke gezwungen werden sollen. Als ob sich Achtung erzwingen ließe! Sie wird in den Kindern nur dann entstehen, wenn Eltern und Lehrer sich achtungswert erweisen. Wenn ein Vater sich zu Hause stets als ungerechter Wüterich zeigt, wenn er in gewohnheitsmäßiger Betrunkenheit Weib und Kinder prügelt, wenn er in seiner Faulheit nichts verdient und seine Familie hungern läßt, wenn er allen nur mit zänkischem Tadel und boshaften Stichelreden begegnet — wie kann er verlangen, daß seine Kinder Achtung vor ihm hegen? In der natürlichen Vaterschaft, die jedes Tier

mit dem Menschen teilt, liegt noch nichts Achtungswertes; erst mit der sittlichen Vaterschaft ist Achtung verbunden. Die sittliche Vaterschaft erwirbt der Erzeuger aber nur durch Pflichterfüllung und Liebe gegen seine Kinder. Sie ist nicht mit der Geburt der Kinder da, sondern will während der Erziehung mit Anstrengung durch Selbstbeherrschung erworben sein. Zu dieser Selbsterziehung treiben die Kinder die Eltern; auch sie erziehen ihrerseits die Eltern, und vernünftige Eltern, welche vom Wesen und den Aufgaben der Erziehung überhaupt etwas wissen, werden sich von ihren Kindern, diesen unbewußt, ihnen vollbewußt, auch gern erziehen lassen. Die Kinder erziehen aber ihre Eltern nur dann, wenn, und nur dadurch, daß sie in den Eltern die obige Frage wachrufen: „Welchen Eindruck macht unser Handeln auf die Kinder?“ Die Eltern und Lehrer sind auf gutem Pfade, welche diese Frage in sich wecken lassen und — sich ihrem Gewichte willig beugen. Verhängnisvoll dagegen ist es für die Entwicklung der ganzen Familie, wenn sie ihre Ohren und ihr Gewissen dagegen verstopfen und betäuben. Hier heißt es: „Wer Ohren hat zu hören, der höre!“ Ein junger Gelehrter saß mit seiner Frau und seinem dreijährigen, sehr geweckten Töchterchen eines Mittags bei Tische. Über irgend eine Kleinigkeit geriet der leicht erregbare Eheherr in Zorn; ein Wortwechsel entspann sich und endete zuletzt damit, daß der Mann, um seiner überschäumenden Wut Luft zu machen, eine auf dem Tische stehende Flasche Bier ergriff, und sie auf den Boden schmetterte. Kaum gethan, erlosch seine leidenschaftliche Erregung, und er schämte sich seiner Thorheit. „Laß das Mädchen kommen, die Scherben zusammenlesen und das Bier aufwischen,“ herrschte er sein Weib an. „Ich werde nicht so dumm sein und dem Mädchen zeigen, was du in deinem Zorn angerichtet hast. Ich werde alles selbst beseitigen,“ antwortete sie ruhig und setzte hinzu: „Ein Sokrates bist du noch lange nicht.“ Er schwieg betroffen. — Es war wohl ein Jahr vergangen. Da saßen die drei wieder zu Tisch, und wieder geriet der Mann in heftigen Zorn. Da sagte plötzlich das kleine Töchterchen mit naivster Einfalt im Ton der Stimme: „Papa, willst du nicht wieder eine Bierflasche zerschmeißen?“ Diesmal schwieg er noch viel betroffener. — Das war ein Wendepunkt in dem ehelichen Leben des jungen

Mannes. Seitdem warf er sich bei jedem seiner Schritte die Frage auf: „Welchen Eindruck macht mein Handeln auf meine Kinder?“ und seitdem entwickelte er sich zu einem liebevollen, gerechten und milden Gatten und Vater, welcher der Achtung seiner Familie sicher ist.

Achtung kann ohne Liebe, eine dauernde Liebe aber nicht ohne Achtung bestehen. Auch wahre Freundschaft bedarf der gegenseitigen Achtung der Befreundeten, und echte Liebe muß zugleich achtungsvolle Freundschaft sein, wenn sie Bestand haben soll. Mehr aber als Achtung wirkt Liebe; sie ist die größere und mächtigere. Wollen wir daher am tiefsten auf unsre Zöglinge einwirken, so müssen wir Liebe zu ihnen hegen und sie in ihnen zu uns erregen. Zu dem Reiche dieser Liebe gelangen wir aber nur durch das Gebiet der Achtung. Wir müssen von unseren Zöglingen geachtet sein, wenn wir dauernd von ihnen geliebt werden wollen. Das Verschmelzen von Achtung und Liebe ergiebt die dauernde Freundschaft zwischen Erzieher und Zögling. Diese zu begründen und zu erhalten, muß also der Pädagoge mit Absicht bemüht sein.

Liebe ist Sehnsucht nach Vereinigung mit einer andern Person. Vor allem kommt es dabei auf die seelische Einheitlichkeit im Fühlen, Wollen und Denken an. Wenigstens in ihren hauptsächlichen Empfindungen, Entschließungen und Überzeugungen müssen sich die Liebenden in Übereinstimmung wissen, wenn die Liebe mehr als eine flüchtige Einbildung sein soll. Liebe ist süßtönender Einklang; jede Störung dieser Harmonie ist ein Mißklang und wird als herber Schmerz empfunden. Liebende hüten sich daher ängstlich, sich zu verletzen und zu kränken; sie thun alles, den Einklang ihrer Gefühle nicht durch Mißtöne häßlich zu entzweien. So beruht die erzieherische Wirkung der Liebe darauf, daß sie Eltern und Kind, Lehrer und Schüler zur Einheit verschmilzt, die durch Übertretungen zu beeinträchtigen sich der Zögling unbewußt hütet, während der Erzieher mit bewußter Absicht sie zu befestigen trachtet. Gerade dieses letztere, sich wie um die Achtung, so auch um die Liebe seiner Kinder mit vollster Absicht fortgesetzt zu bemühen, ist von wesentlicher Bedeutung, und Eltern und Lehrer müssen diesen Zweck mit deutlichstem Bewußtsein seines Wertes klar

vor Augen haben und thätig verfolgen. Die wenigsten aber haben es und thun es. Sie sind in dem Irrtum befangen, die Liebe der Kinder müsse von selbst, den Lehrern von Amts wegen und den Eltern von Natur zufallen. In den zehn Geboten giebt es wohl ein an die Kinder gerichtetes: „Du sollst Vater und Mutter ehren!“ aber kein entsprechendes an die Eltern: „Ihr sollt eure Kinder lieben!“ Das ist auffällig und hat doch seinen guten Grund. Es ist nicht nötig, den Eltern die Liebe zu ihren Kindern zu befehlen, weil sie etwas von Natur schon Vorhandenes ist. Die Kinder sind das Werk der Eltern, der Gegenstand ihrer Sorgen und Mühen, und die Liebe zu seinem Werke ist dem Menschen natürlich. Aber umgekehrt die Liebe der Kinder zu den Eltern ist von Natur nicht ohne weiteres vorhanden, darum mußte es den Kindern ausdrücklich geboten werden, ihre Eltern zu ehren. Das Kind ist den Eltern gegenüber ein rücksichtsloser Egoist; es sieht den Wert der Eltern erst nach und nach ein, wenn es erwächst, und völlig überhaupt nur, wenn es sie verloren hat und als Erwachsener selbst das mühevolle Amt der Elternschaft verwaltet. Es liebt die, welche ihm angenehm sind und ihm Vorteile bringen. Sind dies andre als die Eltern, so vergißt es Vater und Mutter rasch und liebt seine neuen Pfleger. Es hegt nicht die echte selbstsuchtlose Liebe, wie sie den Eltern ihren Kindern gegenüber innewohnt, sondern seine Liebe ist unbewußt ganz selbstsüchtiger Natur. Deshalb wendet sie sich auch leicht jedem andren zu, der seine Wünsche befriedigt und ist mithin durchaus unbeständig. Gerade weil also die Liebe der Kinder zu ihren Eltern nicht wie ein unerschütterliches Naturgesetz feststeht, so folgt daraus die Notwendigkeit, daß die Eltern sich mit Absicht um die Liebe ihrer Kinder bewerben und vor allem sorgfältig darauf acht geben, daß sie ihnen nicht von dritten Personen, die sich bei den Kindern einzuschmeicheln wissen und sich zwischen Kind und Eltern drängen, gestohlen werde.

Dieselbe Notwendigkeit gilt in noch viel höherem Maße bei dem Lehrer, umsomehr, wenn ihm jene natürlichen Mittel, Sympathie zu erwecken, fehlen, die manchem von Natur eigen sind, und um die sich andre, weniger Bevorzugte oftmals vergeblich be-

mühen. Sympathische Gefühle, wie Freundlichkeit, Mitleid, Herzenswärme, Menschenliebe u. a., mit Leichtigkeit entwickeln zu können, ist eine ebenso glückliche Anlage, als es eine traurige Mitgift bedeutet, aller jener zarten Empfindungen bar zu sein und nur Kälte gegen alle Welt im Herzen zu tragen. Viele beschäftigen sich auch nur mit Kindern aus Selbstsucht, weil, und nur, solange es ihnen Vergnügen macht. Ein Kind bietet so viele reizvolle Erscheinungen, zumal in seinen ersten Entwicklungsjahren dar; die Anfänge seines Lächelns, Gehens, Sprechens und Verstehens sind geradezu von so hoher ästhetischer Wirkung, daß es keine Kunst, vielmehr ein Genuß ist, sich mit ihm abzugeben. Wie aber, wenn das Kind erkrankt und alle Not und Sorge der Pflege und thränenreiche Nachtwachen beginnen? Da sind die, welche mit dem Kinde so gern spielten, nicht mehr zu haben, denn nun handelt es sich nicht um Spaß und Genuß, sondern um Ernst und Arbeit. Auch ihre Liebe war nur selbstsüchtiger Art und eben deshalb unzulänglich. Hier aber kommt es auf jene echte, selbstsuchtslose Liebe an, welche sich zu einem unerschütterlichen Wohlwollen geläutert hat, welche dieses Wohlwollen als eine durch nichts, selbst nicht durch den Undank des Kindes zu störende Pflicht betrachtet und demgemäß unentwegt in ihrem Sinne handelt. Zu diesem echten, sittlichen Wohlwollen haben mehr als alle andren die Eltern die natürliche Anlage, aber auch sie müssen sie mit Bewußtsein und Absicht fortgesetzt üben. Dann fesseln sie die Kinder mit unzerreißbaren Banden an sich, dann erwecken sie endlich auch in ihnen die Liebe zu den Eltern, wenn dieselbe auch nie so stark ist, wie die der Eltern gegen die Kinder. Dann wirkt diese Liebe von selbst erzieherisch auf die Kinder ein und erweist sich als das stärkste Mittel für ihre Leitung überhaupt. Daß aber der dem Kinde zunächst fremde Erzieher oder die Erzieherin in dieser Hinsicht noch viel größere Anstrengungen machen muß, um in sich jenes echte sittliche Wohlwollen zu erzeugen und auf Grund davon die Liebe der Kinder sich zu erwerben, liegt auf der Hand. Gleichwohl kann auch ihnen diese Pflicht nicht erspart werden, wollen sie sich nicht des stärksten Hebels in der Leitung der Kinder berauben.

Wer gegen die Kinder kalt, stolz und vornehm thut, wer sich ein Ansehen giebt, als ob er Wunder was wäre, wird sich ihre Liebe nie gewinnen. Jede gemachte Künstlichkeit und hochnäsige Überhebung stößt die Kinder ab, die sich in diesem Punkte ganz wie das gewöhnliche Volk verhalten. Kind mit Kind sein! Wer das versteht, dem fallen die Kinder zu, der ist für sie der richtige Rattenfänger. Sei also Kind mit Kindern, willst du ihre Anhänglichkeit erobern, wie Jesus es war, der die Kindlein zu sich kommen ließ. Komme dem Kinde freundlich und herzlich entgegen; versetze dich in sein Gefühl und in seine Interessen; fordere nicht von ihm, daß es stets dir und deinem Ernste folge, sondern folge du auch ihm und seinem Frohsinn; nimm gerne teil an seinen Phantasieen, hilf sie ihm ausspinnen und, wo es angeht, sie verwirklichen; habe ein offnes Ohr und warmes Herz für seine kleinen Sorgen und Nöte; sei ihm ein treuer Kamerad und trostreicher Helfer! Nicht aus Heuchelei, durch die das zartbesaitete, feinfühlige Gemüt des Kindes sogleich erkältet und zurückgestoßen wird, sondern aus innerstem, wahrem Herzensdrange stelle dich in jeder Hinsicht auf gleiche Stufe mit ihm, dann hast du das Kind, dann hängt es an dir, dann öffnet es dir vertrauensvoll sein ganzes Innere, dann liebt es dich, dann folgt es dir! Goethe sagt in seinem Gedichte „Der Gott und die Bajadere“

„Ist Gehorsam im Gemüte,
Wird nicht fern die Liebe sein.“

Ich kehre hier das Verhältnis um und sage:

„Ist die Liebe im Gemüte,
Wird nicht fern Gehorsam sein.“

Kommen wir so dem Kinde entgegen, dann beginnt das Kind uns entgegenzukommen. Das ist ein nicht mit Gold aufzuwiegender Erfolg für den Vater und den Lehrer, wenn sie nunmehr von ihren Kindern gesucht werden, zuerst vielleicht noch mit etwas verlegener Scheu und bräutlicher Schüchternheit, bald aber mit der fröhlichen Ungezwungenheit altvertrauter Freundschaft. Dann aber, wenn die Kinder uns suchen, heißt das höchste und vornehmste Gebot für uns, daß wir uns auch gern und willig finden

lassen! Naturgemäß wird von den Kindern am meisten die Mutter gesucht, und darauf braucht der Vater nicht eifersüchtig zu sein, wenn nur auch ihn die Kinder bald vermissen und gerne suchen. Aber wie viele Väter stoßen nicht ihre Kinder, selbst wenn sie sie suchen, gedankenlos zurück, unkundig des erzieherischen Fehlers, den sie begehen! Erschöpft von heißer Tagesarbeit, kehrt der Vater abends heim; zärtlich naht sich ihm sein Töchterchen oder Söhnchen; sie schmiegen sich an ihn und möchten liebe Worte von ihm hören. „Geht fort, laßt mich in Ruhe! Ich bin todmüde," heißt es da, oder ein ander Mal: „Schert euch! Ich habe keine Zeit!" u. s. w. Das ist der sicherste Weg, sich die Kinder zu entfremden. Den Kindern gegenüber soll das Kaiserwort gelten: „Ich habe keine Zeit, müde zu sein." Für die Kinder muß man Zeit haben, selbst der Vielbeschäftigte! Es muß Stunden geben, oder seien es nur wenige Minuten des Abends oder am Sonntag, wo der Vater für die Kinder zu sprechen ist, wo er ihnen einmal ganz und allein gehört; wo die Kinder im Gefühl davon sich ihm furchtlos nähern und vertrauensvoll mit ihm zusammensein können. Daß sie uns freiwillig suchen, ist der beste Beweis dafür, daß sie den Trieb haben, uns zu lieben. Welche holdere Liebesbotschaft kann dem Vater oder dem Lehrer werden, als wenn seine Kinder ihn fragen, ob sie nicht etwas für ihn bestellen oder besorgen könnten. Und habe ich auch in einem solchen Augenblick nichts für sie zu thun, so ersinne ich einen Auftrag, nur um ihr Gefühl zu befriedigen und ihr Verlangen nicht zu enttäuschen. Fangen erwachsenere Kinder gar an, schon an unsren ernsteren Interessen und Beschäftigungen Anteil zu nehmen, so ist das ein Beweis dafür, daß nicht bloß unbewußte Liebe in ihnen waltet, sondern jenes tiefe, unerschütterliche, pflichtgemäße Wohlwollen, das wir gegen sie hegen, auch in ihnen in bewußter Weise zu keimen anfängt.

Kinder hegen im allgemeinen noch kein Mißtrauen gegen die Welt, denn sie haben mit ihr noch nicht in hartem Widerstreit gelegen; harmlos und unbefangen geben sie sich jedem schmeichelnden Eindruck hin und neigen vertrauensselig jedem zu, der sie angenehm berührt. Ihre Liebe ist daher auch nicht schwer zu gewinnen, aber — und das ist nun die dunkle Kehrseite des Verhältnisses —

da sie noch ohne Grundsätze, unbeständig und wankelmütig, keine Rücksichten kennen, noch nehmen, so ist ihre Liebe auch ebenso leicht wieder zu verlieren. Wir müssen einmal ungewohnt streng gegen sie sein und schrecken sie dadurch leicht von uns ab. So kenne ich einen nun erwachsenen Mann, der eine empfindliche körperliche Züchtigung, die er als Knabe von seinem Vater empfing, diesem heute noch nachträgt und trotz aller Liebe von seiten des Vaters sich zum vollen herzlichen Vertrauen gegen ihn niemals mehr hat aufschwingen können. Oder dritte Personen schleichen sich in das Herz des Kindes ein und verdrängen daraus die vorher Geliebten. Mädchen und Knaben schließen sich ihren Altersgenossen an, mit denen gemeinsame Interessen sie fest verknüpfen; ihnen gegenüber sprechen sie sich aus, ihnen vertrauen sie ihre Geheimnisse an; so fehlt ihnen das Bedürfnis, sich den Erwachsenen anzuschließen, und die alte Liebe zu diesen erlischt, während die neue zu jenen entbrennt. Das unfehlbarste Mittel aber, die Liebe eines andern einzubüßen, ist, sie aus Eitelkeit und Selbstgefälligkeit auf die Probe zu stellen. Ein Lehrer rühmte sich, er könne mit einem Knaben, der sehr an ihm hing, machen, was er wolle; er sei ihm wie ein Hund zugethan, und selbst die schlechteste Behandlung würde daran nichts ändern. Er stellte unbesonnener Weise den Versuch an, indem er begann, gegen den Schüler hart und ungerecht zu verfahren. Der Zögling war zuerst ganz verdutzt über die plötzliche Sinnesänderung seines Lehrers und wollte nicht daran glauben. Bald aber empörte ihn die ungerechtfertigte Grausamkeit und seine bisherige Liebe verwandelte sich zuerst in Haß und Abscheu, darauf in Gleichgültigkeit und Kälte. Vergebens bemühte sich der Lehrer, die alte Freundschaft wiederherzustellen; der Knabe brachte allen seinen Schritten nur Mißtrauen entgegen. Ein ähnlicher Fall ist bekanntlich in Friedrich Halms Schauspiel „Griseldis“ geschildert. Die arme Köhlerstochter Griseldis ist von einem reichen Ritter geheiratet. Sie lieben sich auf das innigste. Bei Hofe rühmt der Ritter die uneigennützige Liebe seines Weibes, aber die anwesenden Herren bezweifeln die Selbstsuchtlosigkeit der Frau, die den Gatten nur wegen seines Reichtums erkoren habe. Der Ritter schwört auf die unwandelbare Hingebung seines Weibes. In

junkerhaftem Übermut raten ihm die andern, sie doch einmal durch schlechte Behandlung auf die Probe zu stellen; sie bieten ihm eine Wette an, daß ihre Liebe nicht standhalten würde, wenn er ihr rauh begegne. Er geht auf das frevle Spiel ein und ändert von dem Tage an völlig sein Betragen gegen sie; aus dem fürsorgenden Gatten ist ein unholder Wüterich geworden. Doch trotz der schimpflichsten Reden und der schmählichsten Mißhandlung bleibt sie unerschütterlich in ihrer Treue. Endlich ist er besiegt und, hingerissen von ihrer Engelsgeduld, gesteht er ihr, daß alles nur Schein und Spiel gewesen, daß es sich nur um eine Wette gehandelt, und daß er sie glänzend gewonnen habe. In diesem Augenblick stürzt das Gebäude ihrer Liebe zusammen. Wer nur zum Spaß aus Selbstgefälligkeit ihrem Herzen unsagbare Qualen bereiten konnte, der liebt sie unmöglich tief und wahrhaft, der ist ihrer echten Gegenliebe nicht wert. Sie verläßt ihn für immer und kehrt in die Hütte ihres Vaters zurück.

Eltern und Lehrer müssen demnach nicht bloß darauf bedacht sein, die Liebe ihrer Kinder zu gewinnen, sondern erst recht, sie fest und dauerhaft zu gestalten. Dazu dient nicht bloß ein freundliches Entgegenkommen und die fortgesetzte Aufmerksamkeit auf die Befriedigung aller berechtigten Bedürfnisse des Kindes, sondern eines der stärksten Bindemittel ist hier, wie auch zwischen Erwachsenen, z. B. in der Ehe, die Gewöhnung aneinander, welche aus einem ununterbrochenen Zusammenleben entspringt, welche eine längere Trennung unerträglich macht und sich auch als ein unentbehrlicher Kitt der Freundschaft erweist. Wie viele Freundschaften lösen sich nur dadurch auf, daß äußere Umstände die Freunde lange Jahre am Zusammensein verhindern! Deshalb müssen die Erzieher, zumal die Eltern, so viel wie möglich mit ihren Kindern zusammen sein. Sie sollen mit Recht in heißer Eifersucht gegen jeden entbrennen, mit dem ihr Kind lieber als mit ihnen zusammen ist, und dürfen in keiner Weise leiden, daß andere sich an ihre Kinder heran und sie aus deren Herzen und Interessen herausdrängen. Wie kann der Vater, der nie zu Hause ist, der sich um seine Kinder so gut wie gar nicht bekümmert, und der in den kurzen Augenblicken des Zusammentreffens mit ihnen nur rauhe Schelt-

worte für sie hat, — wie kann er sich wundern, daß sie keine Zuneigung für ihn hegen? Wie kann die Mutter, die für ihre Kinder keine Zeit hat, weil Putz und Prunk, Gesellschaften und Bälle, Konzerte und Theater sie fortwährend in Anspruch nehmen, darüber erstaunt sein, daß das stets mit den Kleinen verkehrende und für sie sorgende Fräulein das Herz ihrer Kinder besitzt, während sie sich der Mama gegenüber, die ihnen höchstens einen gnädigen Handkuß gestattet, wie bei einer Fremden fühlen? Daher immer mit seinen Kindern, zusammenleben, — das ist der Weg, ihre Liebe fest und dauerhaft zu machen. Längere Zeit gehört also dazu, die Herzen unzerreißbar aneinander zu schmieden. Ein ewiger Lehrerwechsel in den Schulen ist daher der schlimmste Feind eines freundschaftlichen Verhältnisses zwischen Lehrern und Schülern und vom erzieherischen Standpunkte aus ganz zu verwerfen. Ein gegenseitiger, vertrauensvoller Anschluß ist nur möglich, wenn derselbe Lehrer viele Jahre mit denselben Schülern verkehrt. Dann kommt die Gewohnheit der Liebe zu Hülfe, und das Bild eines solchen geachteten und geliebten Lehrers, der sich uns als wahrer Freund erwies, prägt sich unvergeßlich dem Gedächtnis ein, und die Erinnerung an seine Mahnungen erwacht noch nach Jahren zur rechten Zeit in kritischen Augenblicken unsres Lebens und wird uns oftmals eine feste Brücke, auf der wir sicher über manchen verderbendrohenden Abgrund hinwegschreiten.

Mit feiner diplomatischer Absicht, im besten Sinne des Wortes und zu dem besten Zwecke, müssen wir uns die Achtung und Liebe unsrer Kinder zu erwerben, zu erhalten und zu befestigen suchen. Wir besitzen darin ein wirksameres Mittel zur Leitung unsrer Zöglinge, als Körperpflege, Beschäftigungen und Gewaltmaßregeln. Die Regierung eines Kindes, das uns achtet und liebt, bietet wenig Schwierigkeiten; es folgt aufs Wort, es mäkelt und krittelt nicht an unseren Geboten, selbst wenn es ihre Gründe und ihren Zweck nicht begreift. Sein Gefühl sagt ihm: „Der Vater oder der Lehrer hat es immer gut mit mir gemeint; auch was er jetzt anordnet, wird schon richtig sein, obgleich ich es nicht verstehe.“ Das Kind verhält sich, wie das Volk einer politischen Größe gegenüber. Wer einmal, wie z. B. Bismarck, sein unbegrenztes

Vertrauen besitzt, dem folgt es blindlings, auch wenn es das letzte Ziel nicht absieht. So nimmt der Gehorsam die Farbe des freien Willens an und wird nicht als unholder Zwang, sondern als eigner Trieb empfunden. Gehorchen wird zur Lust und Freude, ja, man thut freiwillig mehr, als verlangt wurde. Ist trotzdem ein Fehltritt begangen, wird er offenherzig bekannt und aufrichtig bereut. Man versucht nicht, den geachteten und geliebten Vater durch falsche Vorspiegelungen zu täuschen; Lüge und Betrug befleckt nicht mehr die Seele des Kindes. Weil die Vergehen seltner vorkommen, brauchen wir nur selten zu strafen; und weil die vorkommenden leicht zu sein pflegen, reichen wir mit milden Strafen aus. Nicht bloß in Gegenwart des geliebten Erziehers wird das Kind Übertretungen vermeiden, sondern auch in seiner Abwesenheit wird die Erinnerung an ihn es davon zurückhalten, denn der geachtete und geliebte Erzieher lenkt die Seele des Kindes, nicht bloß seinen Körper.

Der Lehrer muß vielfach schon zufrieden sein, wenn er sich die unbeschränkte Achtung seiner Schüler gewinnt. Denn sich mit vierzig und mehr Zöglingen, die eine Klasse bilden, insgesamt in ein so sympathisches Verhältnis zu setzen, daß bei allen Liebe daraus entsteht, ist nicht bloß schwer, sondern fast unmöglich. Mehr als alles andre fordert die Liebe die zarteste und feinste individualisierende Behandlung. Die Möglichkeit dazu nimmt aber in demselben Maße ab, als die Zahl der Schüler wächst. Es ist schon als eine große Leistung des Lehrers anzuerkennen, wenn er sich die Achtung und das Vertrauen aller erwarb; fiele ihm auch die Liebe aller zu, so könnte er darin seinen höchsten Lohn und größten Triumph erblicken. In der Schule also herrscht die Achtung vor, weniger die Liebe. Beides dagegen, Liebe und Achtung, erblühen im Hause und in der Familie, oder sie sollten es wenigstens. Nun haben zwar Vater und Mutter an beiden Teil, aber naturgemäß fällt die Achtung mehr dem Vater, wenn er wirklich achtungswert das Regiment führt, die Liebe mehr der Mutter zu. Denn sie ist es, welche sich für das Kind von seinem ersten Lebenstage an sorgte und mühte; welche jedes seiner Bedürfnisse erkannte und befriedigte, welche jeden Ton, jede Miene, jede Bewegung des Säug-

lings richtig zu deuten verstand; welche mit dem Kinde als seine wärmste Freundin so innig zusammenschmilzt, wie es dem Vater bei seiner nach außen auf die Dinge der Welt gerichteten Thätigkeit nie gelingen kann.

Wenn Achtung und Liebe die wirksamsten Mittel zur Leitung der Kinder sind; wenn sie aber voll und kräftig nur im Schoße der Familie erwachsen, so folgt auch daraus, daß die Familie der eigentliche Ur- und Mutterboden aller wahrhaft ersprießlichen Erziehung ist; und daß daher jede pädagogische Richtung, welche die Kinder von diesem natürlichen Untergrunde ihrer gesetzmäßigen Entwicklung loszureißen bestrebt ist, eine Versündigung an der Menschheit bedeutet: die Kinder, fern von Vater und Mutter, in großen Staatsanstalten nach sozialdemokratischem Rezepte aufwachsen lassen, hieße die ergiebigsten Quellen aller erfolgreichen Herzensbildung verstopfen und Roheit und Verwilderung zur Blüte bringen. Zu wahrhaft gemüt- und charaktervollen und deshalb glücklichen Menschen können die Kinder weder in sozialistischen Staatskasernen, noch in jesuitischen Priesterseminaren erzogen werden, weil bei aller Verschiedenheit beide an dem einen Hauptfehler kranken, daß sie nämlich gleich vater- und mutterlos sind und deshalb die zartesten Regungen des Menschenherzens, die Liebe, in ihren Zöglingen unempfunden und unentwickelt lassen. Wo aber Liebe nicht empfunden und geübt wird, da bleibt die Seele nicht etwa gleichgültig, sondern sie verfällt mit Notwendigkeit dem Hasse gegen die Menschheit, sei es nun, daß dieser sich als rücksichtslose Selbstsucht in den Dienst nur der eignen Person, oder als blinder Fanatismus in den Dienst eines nach Knechtung der Geister strebenden Prinzipes stelle.

Zehntes Kapitel.

Die Bildung des Charakters und Gemütes.

Alle Erziehung findet ihr höchstes Ziel in der Bildung des Charakters, d. h. eines Willens, der unter allen Umständen derselbe bleibt. Der Charakter muß aber ein sittlicher, d. h. ein von sittlichen Grundsätzen bestimmter Wille sein. Es genügt jedoch nicht, daß der Charakter nur ganz unbewußt und rein mechanisch die sittlichen Gesetze verwirkliche; der wahrhafte Charakter muß vielmehr das vollste Bewußtsein seiner selbst, seines Inhalts und seiner Willensrichtung, die auf eigenster Einsicht in ihr Wesen und ihren Wert beruhende, unerschütterliche Überzeugung von der Richtigkeit der sittlichen Grundsätze und das aus eigenstem Triebe hervorgehende (autonome) Streben, sie zu verwirklichen, besitzen; sonst würde es leicht sein, ihn durch Überredung, Verlockung oder Zwang von ihnen abzulenken. Er muß daher die sittlichen Grundsätze genau, klar und deutlich kennen. Aber das bloße Wissen genügt noch nicht; mancher kennt das Gute und thut doch das Böse. Die Hauptsache ist, daß er die Sittengesetze wirklich bethätige und nach ihnen handle. Handeln lernen nach sittlichen Grundsätzen, aus eigner Einsicht und freiem Willen, muß also der Zögling, um ein sittlicher Charakter zu werden.

Was tragen nun die Regierung und der Unterricht zur Erreichung dieses Zieles bei? Mittelbar arbeitet auch die Regierung insofern an der Charakterbildung, als sie ein geordnetes Leben, die Vorbedingung zu einem charaktervollen Wandel, herzustellen

sucht. Unmittelbar aber trägt sie nichts zur Charakterbildung bei, denn weder Körperpflege, noch Beschäftigungen, noch Gewaltmaßregeln lehren an sich schon sittliche Grundsätze, noch bewirken sie, daß der Zögling aus eigner Einsicht und eignem Antriebe sittliche Thaten vollbringe. Höchstens liegt schon in Achtung und Liebe eine auf Charakterbildung hinwirkende Kraft, vorausgesetzt nämlich, daß die Person, der man Achtung und Liebe zollt, selbst ein wahrhaft sittlicher Charakter ist. Aber es kann z. B. auch der Sohn eines Räuberhauptmanns seinen Vater achten und lieben, und dieser jenen völlig mit den Mitteln der pädagogischen Regierung, durch Körperpflege, Beschäftigungen und Gewaltmaßregeln liebevoll, doch ganz im Sinne seiner räuberischen Zwecke leiten, ohne daß dabei der Sohn ein sittlicher Charakter würde. Sittliche Charakterbildung ist also durch die Regierung allein noch keineswegs gegeben und verbürgt. In höherem, ja in sehr hohem Grade wirkt der Unterricht für die Charakterbildung, doch auch er nur mittelbar, insofern er die sittlichen Grundsätze lehrt und erläutert. Aber die praktische Charakterbildung erfordert Bethätigung, Übung, Handlung. Die sittliche Theorie kann jemand vollständig kennen und beherrschen, ohne sie im geringsten zu verwirklichen. Zu Regierung und Unterricht muß deshalb notwendig ergänzend noch ein Drittes hinzutreten, die Charakterbildung, d. h. die besondre pädagogische Kunst, welche mit Ein- und Absicht die Umstände schafft und die Veranlassungen herbeiführt, unter denen der Zögling Gelegenheit findet, sich in sittlichen Handlungen praktisch zu üben und sich zu einem vollbewußten, unerschütterlichen, sittlichen Charakter zu entwickeln.

Über die Bildung des Charakters darf aber die des Gemütes nicht vernachlässigt werden. Wir werden vielfach einen ehrenwerten Mann, wie ihn z. B. Ibsen in seinem Brand geschildert hat, wegen seines festen, sittlichen Charakters bewundern, und doch können wir ihn nicht lieben. Denn er ist streng und hart gegen sich und andre; Verstand und Wille sind in ihm überstark entwickelt, aber es fehlt ihm das, was wir Gemüt nennen, das menschliche, weiche, mitfühlende Herz. Unter Gemüt verstehen wir die Fähigkeit, sein eignes Ich und seine selbstsüchtigen Interessen

zurücktreten zu lassen, sich in die Lage andrer und in ihre Bestrebungen hineinversenken und an ihren Freuden und Leiden innig teilnehmen zu können. Wer das nicht vermag, ist gemütlos; wer es uns gegenüber versteht, den nennen wir gemütvoll. Eine Gesellschaft von Menschen, die kein Herz und kein Verständnis für unsre Interessen, noch den Willen und die Fähigkeit, darauf einzugehen, besitzt, ist ungemütlich. Dem Charakter das Gemüt hinzufügen, heißt erst den Menschen vollenden. Das Gemüt ist der warme Sonnenschein, der sich auf die rauhen Felsen des Charakters legt, sie erwärmt und mit lieblichem Pflanzenwuchs bekleidet. Gemüt ohne Charakter bedeutet einen Schwächling, ein geistiges Weichtier; Charakter ohne Gemüt einen Starrkopf, ein versteinertes Herz; Charakter *und* Gemüt den gefühlswarmen, liebevollen und darum wahrhaft liebenswürdigen Menschen. Allein aus dieser Verbindung von Charakter und Gemüt entspringt die rastlos thätige und erfolgreich wirkende Menschenliebe. Diese Verbindung im Kinde herzustellen, neben und mit dem Charakter zugleich sein gemütvolles Fühlen zu pflegen, darauf muß also die Erziehung im höchsten Maße bedacht sein, wenn sie den Zögling dem Ideale der Persönlichkeit annähern will. Dazu trägt nun die Regierung in Körperpflege, Beschäftigung und Gewaltmaßregeln offenbar nichts bei; essen und trinken, arbeiten und spielen, Schläge austeilen oder empfangen können die gemütsrohesten Menschen, ohne dadurch gemütvoll zu werden. Wohl aber kann Achtung und Liebe auf die Entwicklung des Gemütes im Zögling einen Einfluß ausüben, wenn nämlich die geachtete und geliebte Person selbst gemütvoll ist und handelt, und der Zögling ihr darin nacheifert. Ist und handelt aber die zum Vorbild erwählte Person selbst herzenskalt, so kann sie erst recht den Keim des Gemütes im Zögling ersticken und lediglich selbstsüchtige Begierden in ihm erwecken. Der erziehende Unterricht soll zwar im Gegensatz zum bloßen Fachunterricht die Interessen des Gemütes, wie wir später sehen werden, überall pflegen und stärken; indessen er bleibt immer nur theoretischer Natur; ein gemütvolles *praktisches Handeln* verbürgt er nicht. So muß denn gegenüber der Regierung und dem Unterricht die Pflege des Gemüts einen besondern Teil der

Charakterbildung ausmachen, und diese hat also nicht bloß die schon oben dargelegte Aufgabe, den Zögling im sittlichen, sondern zugleich ihn im gemütvollen Handeln zu üben und zu kräftigen.

Der starke sittliche Charakter schlägt unentwegt stets dieselbe Willensrichtung ein. Wer weiß aber, ob er im Besitz eines solchen Charakters ist? Wie kann man sich dessen versichern? Schopenhauer sagt einmal ebenso wahr als bissig, ein jeder Mensch mache erst im Laufe seines Lebens seine eigne Bekanntschaft, und manchmal sei diese nicht gerade angenehm. Was jemand ist, das erfährt er nur durch die Beschaffenheit und die Folgen seines eignen Handelns im Laufe der Jahre, im Widerstreit gegen die Welt, in der Reibung mit ihr. So kann auch der Zögling sich über sein eignes Wesen nur durch sein praktisches Handeln und dessen Erfolge oder Mißerfolge ins Klare setzen; nur daran kann er erkennen, was er ist und nicht ist; nur dadurch kann er seine Fehler durchschauen und sie verbessern lernen. Seine Untüchtigkeit wie Tüchtigkeit zeigt und ergiebt sich nur im Handeln. Mißlingt ihm sein sittlicher Vorsatz, so wird er dadurch auf seine Schwächen aufmerksam gemacht und zu neuen, sorgsamer vorbereiteten Versuchen angespornt. Gelingt ihm seine sittliche Absicht, so wird er dadurch in seinen Entschlüssen ermutigt und zu neuen Thaten aufgemuntert. Wiederholt erfolgreiches Handeln kräftigt also und stählt den Charakter, wie umgekehrt fortwährende Mißerfolge entmutigend und lähmend wirken. Die Kunst der Charakterbildung hat also ein großes Interesse nicht bloß daran, daß der Zögling sich fortgesetzt in sittlichen Handlungen übe, sondern auch daran, daß ihm sein Handeln wirklich gelinge. Sie muß mithin die Umstände, unter denen das Kind lebt, mit Absicht so gestalten, daß dem Zögling ununterbrochen Gelegenheit geboten wird, in wahrhaft sittlichem Geiste mit teilnehmendem Gemüte, mit verständiger Überlegung, aus eigner Einsicht und freier Selbstbestimmung mit gutem Erfolge praktisch so zu handeln, daß er seine sittliche Willenskraft erprobe, sie durch häufiges Gelingen seines Vorhabens stärke und sich so endlich zu einem vollbewußten sittlichen Charakter emporschwinge. Alles kommt dabei auf das

Handeln und die Thät an; bloßes Wissen und prahlerische Worte haben keinen sittlichen Wert.

Die erste Bedingung zu einem ersprießlichen Wachstum des Charakters und Gemütes im Kinde ist, daß in dem Kreise, in dem es lebt, also vor allem in der Familie und im Hause, Friede und Freude herrsche. Aus eigenstem Antriebe, aus innerstem Interesse, nicht gezwungen und geschoben, sondern frei, gern und willig muß der Zögling sittlich handeln, wenn dieses Handeln für die Beurteilung, Erprobung und Entfaltung seines Charakters Wert haben soll. Die praktisch-sittlichen Aufgaben, die ihm gestellt werden oder die er sich selbst stellt, muß er mit Lust und Freude ergreifen; er darf nicht in steter Furcht und mit Zittern und Zagen ans Werk gehen. Diese freudige Stimmung soll ihm daher nicht genommen oder auf die Dauer getrübt werden. Das geschieht aber da, wo dem Kinde fortwährend mit Lieblosigkeit und Härte begegnet wird; wo es nichts hört, als unwirsches Brummen, mürrisches Tadeln und ungerechtes Zanken; wo es in steter Angst vor der üblen Laune der Mutter, der Roheit des Vaters, der Uneinigkeit der Geschwister kein frisches Wort zu reden und keinen harmlos-muntren Scherz zu treiben wagt. Da werden die Kinder scheu, mutlos und argwöhnisch. Weil Lieblosigkeit lieblos macht, nistet sich Haß und Feindschaft in ihrem Herzen ein; ihr Gemüt empfängt keine Nahrung, seine feinen Fühlfäden, unsanft berührt, verkümmern und sterben ab; die Willenskraft, weder durch guten Rat angeregt, noch durch ein lobendes Wort ermuntert, erlahmt und auf die traurig verbrachte Jugend folgt ein erbitterter Lebenslauf. Wir haben als Erzieher die sittliche Pflicht, den Kindern ihr Dasein so angenehm wie möglich zu gestalten. Nicht etwa sollen wir ihnen den Pfad so sehr glätten und ebnen, daß sie alle Hindernisse aus dem Wege geräumt fänden und von Schwierigkeiten überhaupt keinen Begriff erhielten. Das wäre eine schlechte Vorbereitung auf die Mühen des erwachsenen Lebens. Im Gegenteil werden wir ihnen manche harte Nuß zu knacken geben, aber jede anstrengende Aufgabe, die wir ihnen zur Stählung ihrer Kraft darbieten, muß gleichwohl von ihnen mit größter Frische und Freudigkeit ergriffen und überwunden werden. Dafür haben

wir Sorge zu tragen, daß diese mutige und vertrauensvolle Stimmung in den Kindern nie erlösche. Deshalb darf aber im Hause die Sonne des Friedens niemals untergehen. Ihr warmer Schein bewirkt jene ebenmäßige und ruhige Freude, die sich nicht in lautem Toben, sondern in jener dauernden, zufriednen Gemütsverfassung bekundet, welche die sicherste Vorbedingung für das Gelingen eines jeden guten Werkes ist. Diese Sonne scheint aber nur dann im Hause, wenn ohne Heuchelei und in Wahrheit Vater und Mutter in Frieden und Freude verbunden zu einander stehen. Die Einigkeit der Eltern ist die erste und allernotwendigste Voraussetzung jeder erfolgreichen Charakter- und Gemütsbildung der Kinder. Wo zwischen ihnen offner Zwist oder mühsam versteckte Feindseligkeit waltet, da liegt tiefer Schatten, in dem kein zartes Gemütspflänzchen mehr gedeiht, über dem ganzen Hause, da wissen die Kinder nicht ein noch aus. Sollen sie die Partei des Vaters gegen die Mutter oder die der Mutter gegen den Vater ergreifen? Die schlimmsten Zweifel steigen in ihnen auf, ihrem Gemüte wird die Ruhe, ihrem Geiste die Heiterkeit, ihrem Willen die Festigkeit, ihrem Glauben die Sicherheit geraubt. Die Seele des Kindes wird verpestet und vergiftet, statt geläutert und gestählt zu werden.

Wahrer Friede und Freude wohnt nur in dem Hause, in welchem zugleich eine echte sittliche Lebensluft weht. Diesen feinen Äther, der sich nicht in salbungsvollen Predigten, ja überhaupt nicht in vielen Worten, sondern nur in dem Benehmen der Familienglieder und ihren Handlungen bemerkbar macht, muß das Kind vom ersten Tage seines erwachenden Bewußtseins an unaufhörlich einatmen; an ihn muß es sich so gewöhnen, daß er ihm unentbehrlich, daß ihm die Stickluft der Unsittlichkeit unerträglich wird. Mit diesem Ozon muß wie mit reiner Bergluft seine sittliche Lunge sich füllen, darin muß sein ganzer geistiger Organismus sich gesund baden. Wieder muß dieser sittliche Hauch, der alles im Hause durchdringt, zuerst und vor allem von den Eltern ausströmen. Peinlich müssen sie sich hüten, in Worten und Thaten ein schlechtes Beispiel zu geben. Ich kenne Häuser, in denen der Vater bei Tische anstandslos und mit Behagen schlüpfrige Ge-

schichten erzählt, die seine Kinder niemals hören sollten; in denen Vater und Mutter vor den Augen der Kinder Dinge thun, welche die Kinder niemals sehen sollten. Wer kann sich da wundern, wenn die Verderbtheit der Eltern sich auf die Kinder verpflanzt, wenn diese dasselbe thun, was sie an den Eltern erblicken! Aber nicht bloß äußerer Schein, sondern wirklich und wurzelecht muß der sittliche Geist des Hauses sein. Ich kenne genug Familien, in denen der äußere Anstand mit um so kleinlicherer Ängstlichkeit gewahrt wird, als die innere Gesinnung eine durchaus gemeine und verworfene ist. Alle kennen und durchschauen sich, alle spielen Komödie, alle benutzen die gesellschaftliche Wohlanständigkeit als Deckmantel für ihre innere Schamlosigkeit; keiner gebraucht vor dem andern je ein zweideutiges Wort, im Gegenteil man entsetzt sich und errötet bei der leisesten Anzüglichkeit; man verfolgt jeden freieren Ausdruck mit Entrüstung. Aber heimlich scheut man sich nicht, jedem erdenklichen Laster mit Zunge und Hand zu fröhnen. Solche Häuser sind die Brutstätten der Heuchelei. Kein Wunder, daß schon die Kinder in ihnen als Tartuffes heranwachsen!

Die Selbstsucht ist die Wurzel aller Laster. Daraus entspringen alle Untugenden, wie Unverträglichkeit, Neid, Haß, Herzenskälte, Zwietracht und Streit. Das beste Gegenmittel, um die Ichsucht so viel wie möglich zu ersticken, ist die Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls. Dieses heranzubilden, muß deshalb die Erziehung in Haus und Schule mit aller Kraft bemüht sein. Ihr Kinder habt euch gegenseitig zu helfen und zu dienen, ihr habt euch zu vertragen und zu lieben, ihr habt nicht bloß jeder an sich, sondern jeder an alle zu denken! Aber es darf bei Worten nicht sein Bewenden haben; die Rücksichtnahme auf die andern muß praktisch geübt und in die That umgesetzt werden. Zanksüchtige Kinder müssen in geeigneter Weise bestraft werden; eigennützigen Kindern muß gerade das entzogen werden, was sie in gewinnsüchtiger Weise sich angeeignet haben. Kein Kind darf den Inhalt der Zuckerdüte oder der Schokoladenschachtel, die es zum Geschenk erhielt, allein für sich aufessen; in jedem Falle muß alles ausnahmslos unter alle verteilt werden. Das Kind, welches sich nicht freiwillig dazu entschließt, muß dazu gezwungen werden, bis

es die Pflicht der Freigebigkeit gelernt hat. Immer müssen auch darin die Eltern mit ihrem Beispiel vorangehen. Auch der Vater darf seine Leckerbissen nicht gefräßig für sich verschlingen und damit Gier in der Seele der lüsternen Kinder erwecken, sondern allen gern von allem mitteilen, und sei es auch nur ein Häppchen. Die Familie verzehrt bei Tische keinen Kuchen, keine Frucht, sie trinkt keine Feiertagsbowle, ohne daß nicht auch das Gesinde seinen, wenn auch gemessenen Anteil erhielte. Wenn diese stete Berücksichtigung aller stehende Sitte im Hause ist, so wird der Geist der Gemeinnützigkeit, Opferwilligkeit, Barmherzigkeit und Menschenliebe dem Kinde unverlierbar eingeimpft. Herrschte dieser Geist in allen Häusern, hätte man von jeher in allen Familien die Kinder in diesem Sinne erzogen, so gäbe es keinen Klassenhaß zwischen Reichen und Armen; so wäre die soziale Frage nie entstanden, weil sie jeden Tag praktisch von allen an allen gelöst würde. Im Gemeinschaftsgefühl wurzeln also die höchsten Tugenden. Wer sich unverbrüchlich mit seinen Angehörigen verbunden weiß, wer ihnen gegenüber seine Selbstsucht unterdrückt und Liebe gegen sie walten läßt, der überträgt dieses Gefühl auch auf weitere Kreise: auf seine Freunde, seine Gemeinde, sein Volk, sein ganzes Vaterland. An dem geweihten Feuer der Treue, welches auf dem häuslichen Herde brennt, entzündet sich auch die heilige Flamme der Vaterlandsliebe; wo aber jenes Feuer nicht glüht, entlodert auch diese Flamme nicht.

Die Lebensführung eines sittlichen Charakters läßt sich nicht denken ohne die größte Ordnung in Zeiteinteilung, Sachen und wirtschaftlichen Verhältnissen. Ordnung in allen diesen Beziehungen regieren daher das Haus der Charakterbildung. Pünktlichkeit bis auf die Minute vermehrt den kostbaren und gering bemessenen Schatz der Zeit, beseitigt manchen Anstoß zur Unzufriedenheit und dient der Gesundheit. Mit seltenen, und dann wohlbegründeten, unvermeidlichen Ausnahmen müssen die Kinder zur genau bestimmten Stunde zu Bette gehen und aufstehen; nicht bloß in der Schule, sondern ebenso im Hause müssen alle Hauptthätigkeiten sich nach der Uhr richten. Vor allem muß die Essenszeit für gewöhnlich unwandelbar festgesetzt sein. Wie schlimm sind

die Kinder daran, welche um zwei Uhr zur Schule müssen, aber heute erst um halb, morgen erst um dreiviertel zwei ihr Mahl erhalten, das sie nun hastig und unbekömmlich hinunterschlingen, während sie es um ein Uhr mit Behagen, Genuß und Vorteil hätten verzehren können! Mit vollem Magen eilen sie in die Klasse, um sich hier entweder der Verdauung hinzugeben und nicht aufzupassen, oder aufzupassen und durch geistige Anspannung die Verdauung zu beeinträchtigen, deren täglich wiederholte Störung die Ernährung schädigt und den Körper des Kindes zu Grunde richtet. In allen Sachen, Kleidern, Büchern, Spielzeug u. s. w. kann die Peinlichkeit der Ordnung, mit der sich die äußerste Sauberkeit zu verknüpfen hat, nie zu weit getrieben werden. Hier darf und soll man pedantisch sein. Wer immer nicht weiß, wohin er dies oder das gelegt hat, und seinen Tag mit ewigem Suchen verbringt, dem werde ich nie ein wichtiges Geschäft anvertrauen. Man muß seine Sachen im Dunklen finden können. Ein Mädchen zumal, das nachlässig in ihren Kleidern und unreinlich an Händen und Füßen ist, heirate man nicht; sie paßt nicht zur Hausfrau, Gattin und Mutter und richtet Wirtschaft und Mann zu Grunde. Denn gerade die wirtschaftlichen Verhältnisse müssen alle nach der Schnur gehen. Sämtliche Waren, die man einkauft, Kleider, Schuhe, Nahrungsmittel u. s. w., so einfach sie sein mögen, seien von der gediegensten Beschaffenheit; in jedem Falle ist das Beste, wenn es auch teurer ist als das Schlechte, das Billigste, denn der gute Stoff hält länger und die gute Speise nährt besser. Man gewöhne die Kinder nicht an Üppigkeit und Aufwand, wohl aber an das in jedem Falle Gediegene. Schund kaufe man nie, und lehre es die Kinder als stets zu teuer bezahlt verachten. Jede noch so einfache Speise sei sorgfältig und schmackhaft zubereitet; ein an sich gutes Nahrungsmittel schlecht zubereiten, sodaß es die Tischgenossen stehen lassen, heißt Stoff vergeuden. Die Küche ist der Magen des Hauses und wie dieser sorgfältig zu pflegen. Die Frau, welche weder Zeit noch Interesse für die Küche hat, richtet Haus und Familie zu Grunde, wie die Vernachlässigung des Magens den Organismus. Eine Kochschule sollte deshalb jedes Mädchen besuchen, dem im Hause die Gelegenheit, wirtschaftlich kochen zu

lernen, nicht geboten ist, und zumal für die ärmere Bevölkerung sollten gute Kochschulen überall errichtet werden. Das Wirtschaftsbuch muß mit kaufmännischer Genauigkeit geführt und alle Rechnungen regelmäßig auf den Tag bezahlt werden. Man eröffne den erwachsenden Kindern sobald wie möglich einen Einblick in die Einnahmen und Ausgaben des Hauses; man lasse sie teilnehmen an der Abwägung beider gegen einander und den damit verknüpften Sorgen, damit sie sich bei Zeiten an Wirtschaftlichkeit gewöhnen, denn der wirtschaftliche Mensch hängt mit dem sittlichen eng zusammen. Wer in seinen äußeren Verhältnissen herunterkommt, sinkt leicht und meistens auch innerlich.

Müssiggang ist aller Laster Anfang und darf sich im Hause der Charakterbildung in keiner Form unter keinerlei Vorwand einnisten. Alle Familienmitglieder leben in ununterbrochener, geregelter Thätigkeit, an welche die Kinder schon in frühester Jugend so sehr zu gewöhnen sind, daß ihnen Unthätigkeit als Unglück, Fleiß als Genuß erscheint. Es darf nie ein Augenblick eintreten, in welchem die Kinder träge dahindämmern dürften. Sie müssen sich unausgesetzt beschäftigen, wenn nicht mit Arbeit, so doch mit Spielen. Faulheit muß ihnen als Schmach und Schande gelten. Besonders Emporkömmlingskinder meinen oftmals und werden darin von ihren protzenden Eltern bestärkt, daß Nichtsthun vornehm sei, und Vornehme, eben als solche, nichts thäten. Denen sollte nötigenfalls eingebläut werden, daß Arbeit adelt, und der Adligste von allen, der Kaiser, arbeitet. Er hat am wenigsten Zeit, müssig zu sein. Nur wer arbeitet, hat ein Recht zu leben; von der Pflicht der Thätigkeit entbinden allein Krankheit und Alter. Es giebt kein größeres Verderben für die Seele, als z. B. dem gesunden, aber trägen Töchterlein zu gestatten, auf weichem Sopha hingestreckt, die Stunden zu verträumen. Alle sinnlichen Triebe erwachen, alle geistigen Kräfte erschlaffen im Müssiggang; er ist der eigentliche „böse Feind“ des Charakters. Im Hause der echten Erziehung findet Hängematte und Schaukelstuhl keinen Platz.

Arbeit ist Pflicht, an deren pünktlichste Erfüllung die Kinder fortgesetzt gewöhnt werden müssen. Schon der Unterricht beschäftigt sie; da sie aber geistig nicht überbürdet werden sollen, so bleibt

ihnen noch Zeit genug, die nicht bloß mit Spielen, sondern nun auch besonders mit praktischer Thätigkeit im Dienste der Familie auszufüllen ist. Solche häusliche Arbeiten müssen die Eltern den Kindern nicht bloß gelegentlich und vorübergehend, sondern als *dauernde kleine Ämter auferlegen*, die sie täglich sorgfältig zu verwalten haben. Das zwölfjährige Mädchen deckt regelmäßig den Tisch, die Schwester begießt die Blumen, der erwachsene Bruder sprengt Rasen und Sträucher im Garten, der kleinere holt zur bestimmten Stunde Briefe und Zeitungen von der Post, und was dergleichen mehr ist. In jedem geordneten Haushalte giebt es Arbeit genug, um alle Kinder entsprechend anzustellen und mit kleinen Ämtern zu versehen. Köstliche erzieherische Weisheit hat betreffs dieses Punktes *Goethe* in der zweiten seiner Episteln niedergelegt:

Die Mädchen sind gut und machen sich gerne
Was zu schaffen. Da gieb nur dem einen die Schlüssel zum Keller,
Daß es die Weine des Vaters besorge, sobald sie, vom Winzer
Oder vom Kaufmann geliefert, die weiten Gewölbe bereichern.
Manches zu schaffen hat ein Mädchen, die vielen Gefäße,
Leere Fässer und Flaschen in reinlicher Ordnung zu halten.
Dann betrachtet sie oft des schäumenden Mostes Bewegung,
Gießt das Fehlende zu, damit die wallenden Blasen
Leicht die Öffnung des Fasses erreichen, trinkbar und helle
Endlich der edelste Saft sich künftigen Jahren vollende.
Unermüdet ist sie alsdann, zu füllen, zu schöpfen,
Daß stets geistig der Trank und rein die Tafel belebe.

Laß der andern die Küche zum Reich; da giebt es, wahrhaftig!
Arbeit genug, das tägliche Mahl, durch Sommer und Winter,
Schmackhaft stets zu bereiten und ohne Beschwerde des Beutels.
Denn im Frühjahr sorget sie schon, im Hofe die Küchlein
Bald zu erziehen und bald die schnatternden Enten zu füttern.
Alles, was ihr die Jahreszeit giebt, das bringt sie bei Zeiten
Dir auf den Tisch und weiß mit jeglichem Tage die Speisen
Klug zu wechseln und, reift nur eben der Sommer die Früchte,
Denkt sie an Vorrat schon für den Winter. Im kühlen Gewölbe
Gärt ihr der kräftige Kohl und reifen im Essig die Gurken;
Aber die luftige Kammer bewahrt ihr die Gaben Pomonens.
Gerne nimmt sie das Lob vom Vater und allen Geschwistern

Und mißlingt ihr etwas, dann ist's ein größeres Unglück,
Als wenn Dir ein Schuldner entläuft und den Wechsel zurückläßt.
Immer ist so das Mädchen beschäftigt und reifet im Stillen
Häuslicher Tugend entgegen, den klugen Mann zu beglücken.
Wünscht sie dann endlich zu lesen, so wählt sie gewißlich ein Kochbuch,
Deren hunderte schon die eifrigen Pressen uns gaben.

Eine Schwester besorget den Garten, der schwerlich zur Wildnis,
Deine Wohnung romantisch und feucht zu umgeben, verdammt ist,
Sondern in zierliche Beete geteilt, als Vorhof der Küche,
Nützliche Kräuter ernährt und jugendbeglückende Früchte.
Patriarchalisch erzeuge so selbst dir ein kleines, gedrängtes
Königreich und bevölkre dein Haus mit treuem Gesinde.
Hast du der Töchter noch mehr, die lieber sitzen und stille
Weibliche Arbeit verrichten, da ist's noch besser; die Nadel
Ruht im Jahre nicht leicht; denn, noch so häuslich im Hause,
Mögen sie öffentlich gern als müßige Damen erscheinen.
Wie sich das Nähen und Flicken vermehrt, das Waschen und Bügeln,
Hundertfältig, seitdem in weißer, arkadischer Hülle
Sich das Mädchen gefällt, mit langen Röcken und Schleppen
Gassen kehret und Gärten, und Staub erreget im Tanzsaal.
Wahrlich! wären mir nur der Mädchen ein Dutzend im Hause,
Niemals wär' ich verlegen um Arbeit.

So wird dem Kinde die unermüdliche Thätigkeit zur zweiten Natur, und was das Kind zu thun gelernt hat, wird der Erwachsene nicht lassen. Selbstverständlich richten sich die praktischen Aufgaben, die wir den Kindern stellen, oder die Familienämter, die wir ihnen übertragen, nach dem Lebensalter und der körperlichen und geistigen Entwicklungsstufe. Von großer Wichtigkeit ist aber dabei, daß, so geringfügig auch Aufgaben und Ämter anfangs sein mögen, wir sie *in dem Maße umfassender und bedeutsamer gestalten, als die Kinder heranwachsen.* Stets muß der Erzieher im Auge behalten, daß es nicht sein Zweck ist, Sklaven zu züchten, sondern die Kinder zu derselben Freiheit und Selbständigkeit hinzuführen, welche wir Erwachsenen uns wünschen. Das Kind muß deshalb lernen, so früh wie möglich auf eignen Füßen zu stehen. Wenn ein kleines Mädchen alles, wie es sich ausdrückte, „*alleine*“ thun wollte, so war dieser Vorbote späterer Unabhängigkeit mit verständnisvoller Freude zu begrüßen, und er

erwies sich in dem Falle, welchen ich meine, auch nicht als trügerisch. Ganz falsch wäre es gewesen, das Kind nicht, was es nur konnte, allein thun zu lassen. Wie thöricht von der Mutter, wenn sie ihren großen sechzehnjährigen Jungen noch jeden Morgen wäscht und ankleidet und ihn damit geradezu in Unbeholfenheit übt! Wie unüberlegt, wenn dem Kinde fortwährend gesagt wird: „Du kannst das nicht, ich will es thun!“ u. s. f. Im Gegenteil, man traue doch den Kindern etwas zu, man ermuntere sie zum eignen selbständigen Handeln, man mache ihnen Mut zum Können. Selbst ist der Mann! Selbst sei aber auch die Frau! Selbst sei auch das Kind, wo und soweit es nur immer möglich! Du sollst, also kannst du! Das ist weiser gesprochen als: Du kannst nicht, also sollst du nicht! Man lasse die Kinder sich versuchen, selbst auf die Gefahr eines kleinen Mißerfolgs und Schadens hin. Solche geringen Verluste müssen im Betriebskapital der Charakterbildung von vornherein mit in Rechnung gestellt werden; der spätere Gewinn ersetzt sie hundertfach. Darum verwende man die Kinder, je größer und reifer sie werden, zu um so bedeutenderen Thätigkeiten! Dadurch entwickeln wir sie zu selbständigen Charakteren, denn „es wächst der Mensch mit seinen höh'ren Zwecken.“ Mein sechsjähriger Junge möchte gern den Brief, den ich geschrieben habe, in den Kasten stecken. Er hat es vorher noch nicht gethan; es ist ein wichtiger Brief; ich trage Bedenken, ihn ihm anzuvertrauen. Doch möchte ich mich auch seinem Thätigkeitstriebe nicht hemmend in den Weg stellen. Ich gebe ihm also den Brief, aber ich begleite den Knaben bis an die nächste Straßenecke, von wo aus ich den Briefkasten erblicken kann. Der Bube läuft hin und entledigt sich seines Auftrages zu meiner vollen Zufriedenheit. So beaufsichtige ich ihn mehrere Male, bis ich die Überzeugung gewonnen habe, daß er seine Sache gut macht, und ihm nun anstandslos die Briefe zur Besorgung übergebe. Ein andres Mal will er gern etwas vom Kaufmann holen. Die Mutter ist besorgt, ihm die zehn Pfennige anzuvertrauen; er könnte sie verlieren. Aber zehn Pfennige kann man schon daran wagen. Der Junge bringt richtig die verlangte Ware, nicht einmal, sondern viele Male im Laufe der Zeit. So übergebe ich ihm, der inzwischen zehn Jahre alt

geworden ist, getrost zehn Mark, um eine Rechnung zu bezahlen. Er entledigt sich der Aufgabe fehlerlos; er hat große Freude am Gelingen, die größte an dem Vertrauen, das ich ihm schenke, und aufmerksam und zuverlässig, wie er ist, kann ich ihn zu immer wichtigeren Aufträgen verwenden und ihn so auf das selbständige und verantwortungsvolle Handeln seines erwachsenen Lebens immer mehr vorbereiten.

Mit Absicht habe ich soeben Beispiele erwähnt, in denen es sich um Geld handelte. Denn in vielen Familien wird eines, was doch so belangreich ist, gänzlich vernachlässigt, daß nämlich die Kinder mit Geld umzugehen lernen. Weil das Geld in der Welt eine der größten Rollen spielt und sein Besitz für den Menschen ebenso sittenverderbend als segensreich sein kann, so gehört es zur Charakterbildung, die Kinder recht bald an den vernünftigen Gebrauch des Geldes zu gewöhnen. Zu dem Zwecke dient ein kleines Taschengeld, etwa zehn Pfennige jede Woche, ein sog. Sonntagsgroschen, oder fünfzig Pfennige den Monat bei einem Knaben oder Mädchen von zehn bis zwölf Jahren. Es kommt nicht auf die Höhe der Summe an; es kann bei kleinern Kindern noch viel weniger sein, nur daß die Kinder überhaupt etwas in der Hand haben. Zu warnen ist aber vor dem Zuviel. Einem Knaben von zwölf Jahren drei Mark Taschengeld monatlich geben, ist zu reichlich; er hat ja im Grunde keine notwendigen Ausgaben, da er seine Verpflegung im Hause findet und alles Nötige für ihn bezahlt wird. So weiß er dann mit den drei Mark nichts Vernünftiges anzufangen und vernascht oder giebt sie für unnütze Dinge aus. Zuviel also verführt zum Mißbrauch des Geldes, zur Verschwendung. Den Kindern gar kein Taschengeld reichen, hat meistens sehr ungünstige Folgen. Auch das Kind hat schon den Trieb, etwas zu besitzen, zumal einige von den glänzenden Münzen, die ihm bei den Großen in die Augen stechen, und seien es nur wenige Pfennige. Es hat ferner kleine Gelüste, sich einmal einen Apfel bei der Obstfrau oder ein Stück Kuchen beim Zuckerbäcker zu kaufen. Ich habe wiederholt die Erfahrung gemacht, daß Kinder, denen kein Taschengeld zu Gebote stand, ihren Eltern oder Kameraden Geld stahlen. Es empfiehlt sich auch nicht, den

Kindern nur gelegentlich und nach Laune etwas zu beliebiger Verwendung zu schenken. Wie gewonnen, so zerronnen, heißt es: das Geschenkte wird unnütz verthan. Das Zweckmäßigste ist vielmehr, ihnen ein bestimmtes, kleines Taschengeld auf eine gewisse Zeit auszusetzen, und zwar unter der Bedingung, daß es nicht beliebig, sondern zu festen Zwecken verwendet, daß darüber Buch geführt und allmonatlich Rechnung abgelegt werde. Von dem Gelde muß z. B. der Bedarf an Federn und Bleistiften gedeckt werden, oder es muß davon die Pferdebahn bezahlt werden, wenn der Knabe, der seinen weiten Schulweg für gewöhnlich zu Fuße zurücklegt, diese bei Regenwetter oder Hitze zu benutzen gezwungen ist. Das konfirmierte Mädchen, welches monatlich bereits über drei bis fünf Mark verfügt, hat davon ihren kleinen Putz, Handschuhe, Theater, Geburtstagsgeschenke u. s. w. zu bestreiten. Auch kann man noch eine besondere Belohnung auf Ersparnisse setzen. Wer am Ende des Vierteljahres etwas übrig hat, dem wird sein Erspartes verdoppelt, unter der Bedingung, daß das Ganze dann auf der Sparkasse angelegt werde. Man kann sicher sein, daß, sowie das Kind in dieser Weise weniger zum Eigentümer, als zum Verwalter einer kleinen Summe ernannt ist, es anfängt, sparsam zu werden und mit dem Gelde zu rechnen. Es lernt dann den verhältnismäßig geringen Wert des Geldes aus eigner Erfahrung kennen und sich vor Verschwendung und überflüssigen Ausgaben hüten. Selbst im rechtmäßigen Besitze eines kleinen Schatzes und mit seiner möglichsten Ausnutzung beschäftigt, wird es dann auch abgehalten, die Schande eines Diebstahls auf sich zu laden. Der Junge kommt nach Hause und erzählt mir, daß er einem Bettler zehn Pfennige geschenkt habe. Ich sage ihm: „Das hast du gut gemacht, denn man darf nicht geizig sein, sondern muß mildthätig auch andern von dem seinigen zukommen lassen. Aber da du nur sehr wenig Geld besitzest, so wäre es mit drei Pfennigen auch gethan gewesen, denn die Freigebigkeit muß sich nach dem Vermögen richten, sonst verarmt selbst der Reiche und ist nicht mehr imstande, Wohlthaten zu erweisen.“ So wird das Kind durch seinen kleinen Besitz an Geld nicht bloß zur Sparsamkeit, sondern auch zur vernünftigen Freigebigkeit erzogen, die als Gegengewicht gegen den Geiz dient;

es lernt also, das Geld überhaupt vernünftig verwenden. Ein junger Mann kam auf die Universität. Seine Eltern hatten ihm wohl dann und wann Geld geschenkt, ihn aber nie durch Verwaltung eines Taschengeldes in die Kunst eingeweiht, den Mammon zu beherrschen. Die Summe, welche für einen Monat reichen sollte, schien ihm unerschöpflich; im frohen Genuß seiner studentischen Freiheit gab er für sich und andre aus, ohne zu rechnen, um sich zu seinem Schrecken am Schluß der ersten Woche auch am Ende seiner Barschaft zu finden. Ich wurde mit einem jungen Lord befreundet, der sich längere Zeit in Deutschland aufhielt. Er stammte aus einer der vornehmsten und begütertsten englischen Adelsfamilien. Sein Vater hatte ihm erlaubt, so viel Geld zu verbrauchen, als er wollte, unter der Bedingung, daß er jede Ausgabe genau anschreibe und seinem Vater später auf Ehrenwort versichere, daß er weder einen Pfennig vergessen, noch eine falsche Angabe in seinem Rechnungsbuche gemacht habe. Wenn dann eine bestimmte Summe am Schluß eines Jahres nicht überschritten sei, so solle ihm nach Ablauf der Reise eine Belohnung von fünfhundert Pfund zuteil werden. Der alte Lord hatte richtig vorausgesehen, welche Wirkung dies Verfahren auf den späteren Erben und Verwalter großer Reichtümer üben würde: der junge Mann ließ es sich gut gehen, aber mit einer wahrhaft bewunderungswürdigen Selbstbeherrschung überschritt er niemals die Summe, die er sich selbst aus freien Stücken monatlich ausgesetzt hatte. Eines Tages klagte er mir ganz verzweifelt, seine Rechnung stimme nicht um drei Pfennige; vergeblich habe er sich schon den ganzen Morgen besonnen, wo und wann er sie ausgegeben habe; ich möchte ihm helfen, den Fehler zu finden. Wir waren fast immer zusammen; so kannte ich seine Ausgaben ziemlich genau. Wir gingen die letzte Woche Stunde für Stunde durch, aber es dauerte mehrere Tage, bis wir mit unzweifelhafter Sicherheit die Verwendung der fehlenden Pfennige feststellen konnten. Meine Freude an dem endlichen Gelingen war nicht minder groß als die des jungen Mannes, den sein Vater durch den sonst so verderblichen Mammon nicht bloß zur Wirtschaftlichkeit, sondern auch zur Gewissenhaftigkeit erzog.

Die Charakterbildung geht nicht bloß darauf aus, das Gute im Menschen zu entwickeln; ebenso sehr muß sie es sich angelegen sein lassen, das Böse in ihm zu unterdrücken, welches häufig genug und oftmals zu unsrer größten Überraschung ganz plötzlich und unerwartet in unsern Kindern zum Durch- und Ausbruch kommt. Unter diesem Gesichtspunkt müssen wir zuerst und vor allem verhüten, daß in unsern Zöglingen falsche Begierden entstehen. Diese sind von richtigen, aus notwendigen Bedürfnissen hervorgehenden Begehrungen wohl zu unterscheiden. Wenn ein Kind hungert und zu essen, oder friert und sich zu wärmen wünscht, so sind das berechtigte Begehrungen, die befriedigt werden müssen. Wenn wir aber einem Kinde gestatten, gefräßig zu sein oder unregelmäßig und außer der Zeit zu naschen; wenn wir seine Lüsternheit nach Süßigkeiten im Übermaße und in gesundheitsschädlicher Weise kitzeln, so reizen wir es zu falschen Begierden an. Kleiden wir unser Kind nicht bloß gut und praktisch und meinetwegen auch schön, sondern erwecken wir seine Eitelkeit dadurch, daß wir es zum Gecken und Modenarren züchten, so erregen wir eine falsche Begierde in ihm. Unvorsichtige Eltern bewundern in Gegenwart ihres Kindes und vor seinen dafür mehr als empfänglichen Ohren seine Schönheit oder seine Talente immer und immer wieder. Das gerühmte Wunderkind wird eingebildet und selbstgefällig; falsche Begierden steigen in ihm auf, und man braucht nicht zu staunen, wenn endlich das gepriesene Genie sich auf seinen billig erworbenen Lorbeeren ausruht, ehe es noch Thaten vollbracht hat. Das Kind hat ein Recht auf Vergnügen, und kindliche Erholungen, wie Springen und Laufen, Spielen und Scherzen sollen ihm unbenommen bleiben. Wenn man aber Kinder bereits in Konzerte und Theatervorstellungen, für die sie noch gar kein Verständnis haben, oder nach Rom in die vatikanischen Sammlungen oder bis spät in die Nacht auf den Tanzboden und in die Kneipe mitnimmt, so heißt das, die Kinder vor der Zeit an die Vergnügungen der Erwachsenen gewöhnen und sie durch Erweckung falscher Begierden zu den greisenhaften Knaben erziehen, die auf den Straßen als mattwankende, weltsatte Gigerl den Ekel der Vernünftigen erregen.

Begeisterung für alles Gute und Schöne im Zögling zu entflammen, entspricht dem Ziele der Charakterbildung; alle leidenschaftlichen Aufwallungen aber, deren rauchende Lohe den Verstand benebelt, die Besonnenheit trübt und den Willen zu rascher und wirrer That hinreißt, stehen im vollen Widerspruch zu ihrer hohen Aufgabe, und der Erzieher muß alles aufbieten, sie nicht emporlodern zu lassen. In jedem Menschen wohnen Leidenschaften, warum sollen sie nicht auch aus dem Kinde hervorbrechen? Der Erwachsene zügelt die seinigen aus Furcht vor Nachteilen oder durch vernünftige Überlegung. Das Kind wird weder durch Rücksichten, noch durch Vernunft im Zaume gehalten. Was wundern wir uns, wenn erst recht in ihm, sei es auch noch so unerwartet, Unbändigkeit, Trotz, Jähzorn, Wut und Grausamkeit alle Banden zu sprengen scheinen! Der sonst so sanfte Knabe wird mit einem Male durch ein bloßes Wort, durch einen kleinen Verweis, der ihn aus irgend einem oft gar nicht erkennbaren Grunde empfindlich getroffen hat, so erregt, daß er auffpringt, die Thür hinter sich zuschlägt und in kochender Wut seine Hefte zerreißt oder, was ihm gerade unter die Hände kommt, zertrümmert. Was sollen wir hier thun? Wie sollen wir ihm entgegentreten? Wir sollen mit absichtlich und willenskräftig bewahrter Ruhe und mit sanftem Zureden seine Wallung beschwichtigen, nicht aber durch eigne Leidenschaftlichkeit und harte Scheltworte oder verletzende Stichelreden noch Öl ins Feuer gießen. Das thun leider oft genug die Erwachsenen dem Zorn der Kinder gegenüber. Die tollen Gebärden des kleinen Wüterichs machen ihnen Spaß, sie höhnen und spotten und treiben das Kind zu solcher Verzweiflung, daß es sich vergißt, mit Händen und Füßen um sich schlägt und kaum zu bändigen ist. Der Vater denkt nicht daran, daß er selbst erst den Jungen in diesen Zustand versetzt hat, er wird selbst zornig, Wut steht zuletzt gegen Wut, in roher Weise wird der schwächere Knabe überwältigt, und Abscheu und Haß nistet sich nach solcher Szene unausrottbar in seinem Herzen ein. Was nützt uns nun der Triumph, das schwächere Kind unter unsre Kniee gebeugt zu haben? Da wir ja von vornherein wissen, daß wir stärker sind, als der Junge, so hätten wir uns diese unwürdige Erprobung unsrer Muskelkraft und den trotz

unsres Sieges damit verbundenen Ärger besser erspart, umsomehr, als der Erfolg nicht der Anstrengung entspricht, weil wir den Jungen wohl äußerlich bändigen, ihn aber innerlich in seiner Gesinnung uns doch nicht unterwerfen konnten. Der tolle Junge ist in diesem Augenblicke ein kleiner Verrückter, den man durch Roheit nicht noch rasender machen, sondern durch ruhige und sanfte Behandlung zum normalen Zustande zurückführen muß. Was man in einem solchen Augenblick sagen soll, das hat schon der Kaiser unter den Stoikern und der Stoiker unter den Kaisern, Mark Aurel (161—180 n. Chr.) unübertrefflich schön in seinen „Meditationen“ auch zu Nutz und Frommen aller zornigen Erzieher ausgesprochen: „Ein liebevolles Gemüt,“ heißt es da,*) „wenn seine Liebe wirklich echt und ungeheuchelt ist, kann durch nichts überwunden werden. Auch dein allerärgster Feind kann dir nichts anhaben, wenn du auf deiner Liebe zu ihm beharrst, wenn du bei Gelegenheit ihn ermahnst und gerade, wenn er im Begriff ist, dir wehzuthun, ihm freundlich zusprichst: nicht doch, Lieber; wir sind zu etwas andrem geboren; mir schadest du ja nicht, du schadest dir selber Kind! — wenn du ihm so in sanfter Weise und alles wohlerwogen zeigst, daß sich dies so verhalte, und daß nicht einmal die Tiere so verfahren, die in Herden beisammen leben. Freilich muß dies alles ohne Ironie geschehen, nicht mit dem versteckten Wunsche, ihn zu demütigen, sondern aus reiner Liebe und ohne das Gefühl erlittener Kränkung, auch nicht im Schulmeisterton oder im Beisein eines andern, sondern mit ihm allein, selbst wenn andre gegenwärtig wären .... Sanftmut und Milde — das ist das echt Menschliche und Männliche; hierin liegt Kraft und Tapferkeit und Stärke, nicht im Zorn und in dem unwilligen Wesen. Denn je näher etwas an die völlige Leidenschaftslosigkeit grenzt, desto näher kommt es wirklicher Macht. Und wie die Traurigkeit ein Zeichen von Schwäche, so auch der Zorn. In beiden sind wir verwundete, geschlagene Leute.“ Man verfahre so einige Male nach diesem Kaiserwort, und man wird sehen, daß das Kind sich

*) Mark Aurels Meditationen. Aus dem Griechischen von F. C. Schneider. 3. Aufl. Breslau 1875. Buch XI. Kap. 16. S. 145.

seines unbändigen Benehmens zu schämen und sich zu beherrschen anfängt.

Zu den leidenschaftlichen Wallungen, die man nicht erregen darf, gehören auch Furcht und Angst. Streng verbiete man es den Dienstboten, das kleine Kind mit dem schwarzen Manne, mit Hexen und Gespenstern oder welche Vorstellung sonst herhalten muß, fürchten zu machen. Ganz abgesehen davon, daß der Erwachsene dabei lügt und die Saat des Aberglaubens zum Schaden der geistigen Entwicklung des Kindes in seine Seele streut, ist es nicht bloß grausam, dem Kinde durch Wahnvorstellungen Qualen zu bereiten, die es beim Alleinsein oder im Dunkeln widerstandslos überfallen, sondern es ist auch insofern höchst unpraktisch, als die Kinder dann nie mehr allein oder im Dunkeln sein wollen, und die Erwachsenen somit mehr in Anspruch genommen werden, als unbedingt nötig ist. Auch im Dunkeln müssen Kinder allein ruhig bleiben und willig einschlafen. Die dunkle Stube darf für sie nichts Grauenvolles haben. Sehr falsch ist es auch, den Kindern Widerwillen und Abscheu vor an sich ganz unschädlichen Tieren einzuflößen. Die Mutter, welche Käfer, Raupen, Frösche u. s. w. unbefangen in die Hand nimmt und ihre Eigenschaften den Kindern erklärt, erweist einen guten Dienst sowohl den Tieren, die sie vor dem, aus dem Abscheu der Unwissenheit entspringenden grausamen Vernichtungsdrange zu schützen lehrt, als auch den Kindern, denen sie Kenntnis, Achtung und Bewunderung der Geschöpfe der göttlichen Natur beibringt. Daß man endlich die Kinder nicht durch übermäßige Drohungen in phantastische Angst versetzen darf, die sie zu verzweifelten Handlungen verleiten, ist bereits oben S. 189 dargelegt worden. Nie unterdrücke man endlich eine falsche Begierde oder eine verwerfliche Leidenschaft durch die Erweckung einer andern, ebenso verwerflichen! Das Kind ist ungezogen. Da sagt die Mutter: „Wenn du artig bist, bekommst du ein Stück Kuchen.“ Die sinnliche Begierde nach einem süßen Genusse wird erregt, und nicht aus innrer Willigkeit, sondern eines äußren Vorteils wegen ist das Kind ruhig. So wird die eine Begierde durch die andre erstickt. Das ist falsch, denn das Kind hat gut zu sein um des Guten, nicht um eines Gewinnes willen, nicht um

Lohn, sondern aus Pflicht. Es schuldet uns seine Artigkeit, und wir haben diese weder zu erbetteln noch zu erkaufen. Muß ich einen Menschen durch Geld zu einer guten That bewegen, so kann ich ihn durch Geld auch zu einer schlechten That verführen. Wer seine Tugend von dem durch sie zu erzielenden Vorteil abhängig macht, der wird ihr rasch entsagen, sobald sie sich mit Nachteilen verknüpft zeigt. Es heißt das Gegenteil eines Charakters, ein im Winde schwankendes Rohr erziehen, wenn wir das Kind gewöhnen, nur in Rücksicht auf äußere Vorteile seine sittliche Pflicht zu erfüllen. Ist das Kind heute artig, weil es ein Stück Kuchen bekommt, so ist es morgen unartig, um ein Stück Kuchen zu kriegen, und übermorgen bleibt es unartig, trotzdem es eines erhält.

Gemeine Begierden und Leidenschaften werden durch schlüpfrige Vorstellungen erweckt; diese entspringen einer verdorbenen und zügellosen Phantasie. Unheilbar angesteckt und verseucht wird daher die Vorstellungswelt des Zöglings durch schlechte Lesestoffe in Büchern und Zeitungen und durch den entsittlichenden Einfluß einer ideallosen Schaubühne. Vor solcher Vergiftung seiner Phantasie hüte man daher das Kind mit Argusaugen. Täglich kommen Zeitungen mannigfacher Art in die Häuser und fast unvermeidlich auch in die Hände der Kinder. Schon der kleine A-B-C-Schütze steckt zuerst aus Nachahmung und Neugier, später aus Gewohnheit die Nase in das Tageblatt oder die Wochenschrift. Da werden unzüchtige Dinge offen und schamlos besprochen, die besser überhaupt nicht in die allgemeine Öffentlichkeit kämen, von denen das Kind zu Haus nichts sieht und hört, mit denen es aber auf diesem nicht mehr ungewöhnlichen Wege bekannt wird. Die Mutter liest einen Roman von Zola. Warum soll denn die Tochter das Buch nicht öffnen, das die Mutter in die Hand nimmt? Sie beginnt zu blättern; sie liest, zuerst verdutzt, entsetzt, entrüstet; aber bald gerät sie in eine ungewohnte heiße Erregung; die Sinne werden aus dem Schlafe ihrer Unschuld aufgerüttelt; die Erinnerung an das Gelesene läßt sie nicht los; die Phantasie malt heimlich die verführerischen Bilder weiter aus; verlockend schleichen sie sich in ihre Träume ein; ungeahnte, wonnige Reize durchzucken den Organismus; der Geschlechtstrieb erwacht viel zu früh mit un-

bändiger Heftigkeit und verleitet zu versteckten Handlungen, die wir nur andeuten, nicht nennen können, an denen aber manch junges Wesen männlichen und weiblichen Geschlechts geistig und körperlich unrettbar zu Grunde geht. Je später der Geschlechtstrieb in dem jungen Menschen erwacht, um so segensreicher ist es für seine seelische und leibliche Gesundheit. Eltern und Erzieher können in diesem Punkte nicht vorsichtig und aufmerksam genug sein, jede Versuchung von ihren Kindern solange wie möglich fern zu halten. Körperliche Reize, wie sie von zu fettem Essen, bei zu wenig Bewegung und zumal vielem Sitzen oder von zu weichen und zu warmen Betten und langem in den Tag hinein Schlafen ausgehen, sind leichter zu beseitigen und trotz ihrer Schädlichkeit weniger bedenklich, als geistige Verführungen, wie sie der Schundlitteratur entquillen, die übrigens nicht bloß die Kolportageromane, sondern auch manches als vornehm geltende Blatt umfaßt. Romane sollte ein junger Mensch unter zwanzig Jahren überhaupt nicht lesen, es seien denn wenige als klassisch anerkannte, geschichtliche und sittlich unanstößige. Die Gefahr liegt darin, daß die Unnatürlichkeiten und Gesetzlosigkeiten in dem phantastischen Handeln eines männlichen oder weiblichen Romanhelden von dem jungen, noch weltunkundigen und urteilslosen Leser für die natürlichen und höchst interessanten, wahren Gesetze des menschlichen Lebens genommen werden, nach denen er selbst ebenso abenteuerlich und auffällig sein Thun und Lassen einzurichten trachtet. Was nicht sein soll, was jedem Sittengesetze Hohn spricht, was lediglich der überreizten Phantasie eines Verfassers entspringt, der die abgestumpften Nerven eines blasierten Publikums um jeden Preis in prickelnde, wollüstige Erregung versetzen möchte, das ist es, was der junge Mensch mit Begierde einsaugt, wodurch er in seiner Reinheit besudelt, versumpft und verpestet wird, und woran er oft genug zu Grunde geht. Es ist noch eine verhältnismäßig harmlose Wirkung, wenn das Lesen von Indianerromanen einige unreife Bürschchen zur Plünderung der väterlichen Kasse und zum Versuche der Auswanderung nach Amerika veranlaßt, — der Telegraph erwischt sie noch zur rechten Zeit in Hamburg oder Bremen, und die Behörde schickt sie unter Bedeckung den Eltern wieder zu. Wie viel Unheil

aber bereits die moderne, besonders aus Norwegen stammende pessimistisch-naturalistische Litteratur angerichtet hat, das wird zwar nicht mit statistischen Zahlen berechnet und bekannt gemacht, aber gleichwohl entgeht es dem aufmerksamen Beobachter unsrer Sittenzustände nicht. Man mag z. B. das Talent Ibsens, die Schatten- und Nachtseiten der menschlichen Gesellschaft aufzudecken und nackt und unverhüllt darzustellen, anerkennen und bewundern: wenn seine Anhänger ihn als Moralisten preisen; wenn sie meinen, daß durch solche Entkleidungen auch nur ein Mensch von seinem rücksichtslos selbstsüchtigen Handeln abgeschreckt und gebessert würde; wenn sie der Ansicht sind, daß durch die Schilderung der Ideallosigkeit die Sehnsucht nach dem Ideal in dem einzelnen erweckt und ein idealer Gesellschaftszustand geboren werden könne, so befinden sie sich auf dem holprigsten aller Holzwege. Ein Mensch von gemeiner Gesinnung wird durch das Gemeine sympathisch berührt und angezogen, nicht abgeschreckt und gebessert. Noch nie ist der Teufel durch Beelzebub ausgetrieben worden. Ein Mensch von edler Gesinnung wird durch den Anblick des Gemeinen zwar angewidert, aber nicht besser, als er schon ist. Will man bessern, muß man das Gute in seiner Vollendung und seinem Werte vorführen; dadurch fühlt sich der Edle in seiner Gesinnung bestärkt und gehoben, der Böse in seinem Gewissen beunruhigt und erschüttert, woraus auch in ihm eine Abwendung vom Schlechten und eine Hinwendung zum Guten entstehen kann. Die Gewöhnung an das Gute schließt eine Entwöhnung vom Bösen, die Gewöhnung an das Schlechte aber keine Hinwendung zum Guten in sich. Ich habe gelegentlich der Aufführung Ibsen'scher Stücke cynische Lebemänner, die aus ihrer gemeinen Gesinnung deshalb kein Hehl machten, weil sie sie allen Menschen zuschrieben und edle Charaktere nur für Schein und für sehr kluge Heuchler erklärten, sagen hören: „So ist die Welt und die menschliche Gesellschaft, wie sie in den „Gespenstern“, der „Wildente“, „Rosmersholm“, „Nora“ u. a. geschildert wird. Sie ist so, weil sie nicht anders sein kann. So wie wir sind, müssen wir sein. Es ist besser, das endlich klar zu erkennen und sich vor jedem Menschen ausnahmslos zu hüten, als in dummer Vertrauensseligkeit von ihm betrogen zu werden, oder

an die Möglichkeit einer idealen Tugend zu glauben und in vergeblichem Streben danach sich das bischen realen Weltgenuß zu verkümmern, das man haben kann, wenn man nur mit schlauer Vorsicht, sonst aber rücksichtslos seinem Egoismus folgt.“ Nicht gebessert durch Ibsen, sondern nur bestärkt wurden diese hartgesottenen Schandherzen in ihrer ideallos pessimistischen Weltauffassung und ihrer zielvoll egoistischen Lebensführung. Welche Einwirkung diese Dramen aber auf junge Menschen hervorbrachten, davon kann ich besonders ein sprechendes Beispiel erzählen. Ich kannte einige junge, heißblütige und temperamentvolle Mädchen über zwanzig Jahre, die schon einige Enttäuschungen in der Liebe erfahren hatten und unter dem Einfluß des herrschenden Pessimismus und auf Grund eigner, wie sie meinten, sehr gereifter Erfahrung die Welt für ein elendes Machwerk aus Schmutz und Lüge erklärten und besonders die Männer theoretisch haßten, so sehr sie sich praktisch zu ihnen hingezogen fühlten. Sie schwärmten für Ibsen, in dessen Werken sie die vollste Bestätigung ihrer Ansichten fanden. Zitate aus den Gespenstern, der Wildente u. a. waren ihre Stich- und Schlagworte. Sie kamen zu dem Schlusse, daß, da die Gesellschaft unverbesserlich ekelhaft und die Männer elende Wichte seien, ein entschlossenes Mädchen nichts besseres thun könne, als sich zu emanzipieren, auf eigne Füße zu stellen und zumal die Männer ebenso an der Nase zu führen, wie diese sie angeführt hätten. Demgemäß lebten sie um so freier, als sie, fern von ihren Eltern, sich selbst überlassen waren. Sie hatten ihre eigne Wohnung, speisten im Wirtshaus, schlenderten in auffallender Kleidung durch die Straßen und schauten jedem Manne keck ins Gesicht. Den Glauben an alles Edle hatten sie verloren, aber von der notwendigen und unabsetzbaren Herrschaft des Gemeinen waren sie überzeugt und hatten für alles nur höhnende und wegwerfende Ausdrücke im Munde. Um ihre Feinde, die Männer, in ihrer ganzen Nichtswürdigkeit entlarven zu können, mußten sie sich doch mit ihnen einlassen. Das thaten sie denn auch im sichern Vertrauen auf ihre emanzipierte, selbstbewußte Kraft. Was soll ich weitläufig werden? Es genügt zu sagen, daß nach kurzer Zeit die eine ihren Fall durch einen freiwilligen Tod im Wasser büßte,

während die andre verkommen wäre, wenn sich ihre Eltern nicht noch zur rechten Zeit ihrer angenommen hätten. Für den Zögling und die Jugend überhaupt ist von Schrift- und Bühnenwerken nur das Beste, d. h. in diesem Falle das als klassisch Erprobte gut genug. Sorgfältig überwache man daher Lesestoff und Theaterbesuch der Schüler. Nur das Schönste und Edelste aus dem Schrifttum der verschiedenen Völker soll ihnen zugänglich gemacht werden, nicht was der kurzlebige Tagesgeschmack und die flüchtige Zeitströmung an kraftlosen oder auch giftigen Eintagsfliegen erzeugt. Der gebildete, charakterfeste und urteilsreife Erwachsene mag sich die Auswürfe der Modelitteratur anschauen; er sieht in ihnen „Zeichen der Zeit," die er an ihren Früchten erkennt, und richtet seine Kritik gegen sie; aber die Jugend wird von diesem Sumpfe verschlungen, wenn wir sie darin waten lassen.

Wenn das Kind in einem Hause aufwächst, in dem Friede und Freude waltet und echte sittliche Luft weht, in dem das Gemeinschaftsgefühl gepflegt wird und alle Familienmitglieder in geordneter Weise fortgesetzt ihre Aufgaben pflichtgetreu erfüllen; in welchem es selbst zu einer sich allmählich erweiternden, verantwortlichen Thätigkeit an- und von bösen Begierden, Leidenschaften und Phantasieverderbnis abgehalten wird, gewöhnt es sich ganz von selbst und unbewußt an ein richtiges, sittliches Fühlen, Wollen und Handeln. Aber der selbstbewußte Charakter darf, wie bereits oben erklärt ist, nicht bei dem bloßen unbewußten, rein mechanischen und gewohnheitsmäßigen Handeln stehen bleiben, sondern muß vielmehr die unbewußte sittliche Gewohnheit zur klarbewußten Überzeugung erheben. Die unbewußte Gewöhnung der Kinder an das Gute und Schöne, mit der sich gleichzeitig der Abscheu gegen das Schlechte und Häßliche verbündet, ist der erste, treffliche und notwendige Anfang der Charakterbildung, aber erst der Erwerb klarster Einsicht in den Wert des Sittengesetzes und das zielvoll bewußte praktische Handeln auf Grund dieser unerschütterlichen Überzeugung vollendet sie. So müssen denn die Erwachsenen im Hause, besonders aber der Unterricht in Schule und Kirche dem Zögling zu dieser bewußten Einsicht verhelfen. Auch

die Eltern sollen es nicht verschmähen, mit den Kindern häufig über sittliche Grundsätze zu reden; sie sollen ihnen zumal die Gesichtspunkte, nach denen sie selbst ihr Leben sittlich gestalten, klarlegen und die Irrtümer des Kindes zu verbessern suchen. Gleichwohl kann das immer nur gelegentlich und bruchstücksweise geschehen; den eigentlichen Zusammmenhang der sittlichen Lehren und ihre ursächliche Begründung zu geben, ist vor allem die Aufgabe des systematischen und methodischen Unterrichts. Hier tritt es deutlich zu Tage, daß die Schule nicht bloß für die Entwicklung des theoretischen Verstandes, sondern ebenso sehr auch für die Bildung des bewußten sittlichen Charakters die unentbehrliche Ergänzung und Hülfsanstalt der Familienerziehung bildet. Diese letztere wirkt mehr durch Beispiel und Vorbild unbewußt auf das Gefühl; jene dagegen durch kunstvoll gruppierte, klar erfaßte Vorstellungsreihen auf das bewußte Denken. Beides ist gleich wichtig und unentbehrlich, denn der Verstand ohne den Urquell des Gefühls ist ebenso nüchtern und unfruchtbar, als das Gefühl ohne die Leuchte des Verstandes leich auf phantastische Irrwege gerät.

Der Unterricht unterstützt die Charakterbildung besonders in vierfacher Hinsicht. Er befreit erstens vom Irrtum, der Quelle alles Aberglaubens und Wahnhandelns. Auch im sittlichen Sinne kann richtig nur handeln, wer die Dinge der Welt richtig erkennt und beurteilt. Wahre Erkenntnis und richtiges Urteil zu schaffen, ist aber die Aufgabe des Unterrichts. Er lehrt zweitens die Mittel kennen, durch welche der Mensch seinen Zweck erreicht. Auch die sittlichen Zwecke sind ohne die genaue Kenntnis der natürlichen Mittel und ihrer praktischen Anwendung nicht zu verwirklichen. Drittens erhebt er den Menschen über das Gewöhnliche und Alltägliche. Indem er aus allen Gebieten nur das Beste und Schönste wählt, führt er den Zögling in die Welt des Ideals ein und schafft in seinem Geiste eine Fülle erhabener Vorstellungen, die veredelnd auf das Fühlen, Denken und Wollen einwirken, dem Menschen Geschmack für alles Treffliche einflößen und ihn umsomehr vom Gemeinen zurückhalten. Es tritt aber noch ein viertes hinzu. Wenn bei einem nicht in solcher Weise unter-

richteten, ungebildeten Menschen einmal die äußeren Stützen des Lebens zusammenbrechen; wenn er verarmt oder die Not des Daseins ihn in irgend einer andern Form überfällt, so sinkt er damit fast immer auch innerlich an Geist, Willen und Gemüt haltlos zusammen und verfällt der Verzweiflung bis zum Wahnsinn und Selbstmord. Wer dagegen eine reiche Geisteswelt sein eigen nennt, findet in ihren Gedankenreihen kräftige Bausteine, Pfeiler und Säulen, die Verstand und Willen mächtig stützen, wenn auch alle äußeren Lebensverhältnisse krachen und wanken. Ihrem reichen Schatze kann er stets neue Pläne und Ziele und die Mittel, sie zu verwirklichen, entnehmen. Sein Mut bleibt ungebrochen, und von neuem richtet er sich auf, wenn er auch gebeugt oder zu Boden geschleudert war. Nach dem Kampfe mit den widrigen Geschicken der Außenwelt flüchtet er sich in sein Inneres, trinkt aus den idealen Quellen der Werke großer Geister und verschafft sich bei aller äußerer Entbehrung eine Lust, die, tausendmal süßer als jeder sinnliche Genuß, ihn die äußere Not leicht ertragen, ja vergessen macht und ihm bald wieder starke Schwingen zu frischem Fluge wachsen läßt. Hierin liegt auch der hohe Segen echter Religiosität und eines, vor allem auf praktische Bethätigung der Sittlichkeit und Menschenliebe abzielenden, guten Religionsunterrichtes, daß sie den Menschen innerlich ideal erheben und dadurch vor Verzweiflung schützen.

Aber nicht bloß die Charakterbildung hat der erziehende Unterricht zu begünstigen; er hat auch mit begeisterter Hingebung die Interessen des Gemütes zu pflegen. Ich will jetzt nicht davon reden, wie diese Forderung auch durch die Methode des Unterrichts zu erfüllen ist (s. Kap. 11 u. 12), sondern hier auf die Kunst hinweisen als den Unterrichtsgegenstand, der am tiefsten von allen auf die Entwicklung des Gemütes einzuwirken berufen ist. Wie die Kunst ihren Ursprung im Gefühl hat, so ist sie auch das Mittel, durch welches die tiefste und mächtigste Wirkung auf das Gefühl hervorgerufen wird. Die Kunst ist daher einer der mächtigsten Hebel echter Herzensbildung und die „ästhetische Erziehung des Menschen“ (vgl. oben S. 18) eine der höchsten Aufgaben der Pädagogik. Wahre Kunst hat die nächste Beziehung zur Sittlichkeit; sie ist keusch und unschuldig wie diese. Das wahr-

haft Schöne ist die Vorstufe zum Guten. In ihrer „interessenlosen, reinen Betrachtung“ der Dinge entzückt und begeistert sie uns, erhebt uns über die selbstsüchtigen Regungen unseres kleinlichen Ichs in die höchsten Sphären der selbstvergessenen Anschauung, in der alles ideallos Gemeine verschwindet, und wir im Innersten gereinigt, geläutert und verwandelt werden. Indem sie in uns die Liebe für alles Schöne und Herrliche entzündet, erweckt sie zugleich den Abscheu gegen alles Häßliche und Gemeine. So bringt sie uns durch das ästhetisch Reine auch der sittlichen Reinheit nahe, und die Anbetung des Schönen führt zum Gottesdienst des Guten. So ist sie in ihrer Wirkung der Religion verwandt, welche ebenfalls in der Bildung des Gemütes eine ihrer höchsten Aufgaben findet, daher sich auch im Kultus die Religion vielfach mit der Kunst verbündet, um mit ihrer Hilfe eine desto tiefere Einwirkung auf das menschliche Gemüt zu erzielen. Also darf die Erziehung sich der Kunst nicht entfremden, sondern muß in ihr die hehre Freundin erblicken, deren erhabene Anmut selbst die rohesten Gemüter bezaubert und bändigt, sie für den Ernst des Sittengesetzes empfänglich macht, indem sie seine strengen Befehle in die lieblichsten Formen kleidet, und so den Menschen spielend leicht und doch sicher und fest zu den himmlischen Höhen der sittlichen Wahrheit emporleitet. Mit richtigem Verständnis ihres Wertes hat daher die Schule die Kunst auf einen hohen Thron gesetzt und huldigt ihr wie einer Königin. Zu welcher Armseligkeit würde der Unterricht veröden, wenn nicht Dichter gelesen und gelernt, Bildwerke angeschaut und gezeichnet, Musik gehört und geübt würde? Starr und steif einfrierend, würde die Phantasie zeugungsunfähig werden, und auf allen geistigen Gebieten Unfruchtbarkeit eintreten, denn ausnahmslos alle, selbst Mathematik und Logik, bedürfen der Einbildungskraft, wenn auch nur das geringste Neue geschaffen werden soll. Herz und Gemüt aber würden alles süßen Trostes und jeder schmeichelnden Erquickung nach bitterer Erdenmühe beraubt, wenn nicht die weichen Wellen des Schönen von Zeit zu Zeit leis und linde über sie hinwogten und ihnen den Straßenstaub des Alltagslebens abspülten. Gerade deshalb genügt es aber nicht, daß nur in wenigen Schulstunden die Kunst gepflegt werde, sie sollte

vielmehr auch und erst recht zum täglichen Gottesdienste im Hause der Charakter- und Gemütsbildung gehören. Wo sich in den Kindern nur eine Spur von Talent zu irgend einer künstlerischen Thätigkeit zeigt, da sollten die Eltern sich bemühen, den schwachen Funken zur hellen Flamme anzublasen. Nicht als ob wir aus allen unsern Kindern Künstler machen sollten! Das verbietet sich von selbst, denn die wenigsten haben hinreichende Anlagen dazu. Aber den Sinn für das, sei es nun dichterisch oder bildnerisch oder musikalisch Schöne sollte man in allen im Interesse ihrer Menschlichkeit zu erwecken und zu pflegen suchen, denn abgesehen davon, daß wir durch die Beschäftigung mit der Kunst unsre Kinder über die Langeweile mancher Stunde hinwegheben und sie von manchen Thorheiten abziehen, glaube ich, daß man einen Menschen, der für gar keine Kunsteinwirkung irgend welcher Art empfänglich ist, wenn es einen solchen giebt, im Verdacht haben darf, der gefühlskälteste, gemütsroheste und allem Schlechten widerstandslos hingegebene Bösewicht zu sein, oder wenigstens die Anlage in sich zu tragen, es zu werden.

Äußere, pädagogisch günstige, häusliche Verhältnisse legen unbewußt im Kinde den Grund zur Charakter- und Gemütsbildung; durch den Unterricht erlangt der Zögling selbst das klare Bewußtsein über Inhalt und Zwecke des sittlichen Willens. Aber in Wahrheit kann kein Mensch von außen zum Charakter gemacht werden; er muß sich innerlich selbst dazu machen durch den festen Entschluß, im Sinne des Sittengesetzes zu handeln, und durch die stetige praktische Ausführung desselben. So muß auch der Zögling selbständig aus eigner Einsicht den festen Vorsatz fassen, charaktervoll zu handeln und nicht bloß bei der guten Absicht stehen bleiben, sondern ihn immerfort und ausnahmslos zur That erheben. Zu dieser Entschließung kann der junge Mensch wohl durch den Erzieher angeregt werden; sie fassen und in Thaten umsetzen kann aber nur er selbst. Diese Entschließung ist der erste innere Vorgang, als zweiter tritt hinzu die fortgesetzte innere Selbstprüfung, ob man auch wirklich seinem Vorsatze getreu handle und wandle. Auch zu dieser Selbstkritik kann der Zögling angeregt werden; sie wahrhaftig und gewissenhaft

zur Ausführung bringen kann wiederum nur er selbst. Die erfolgreiche Selbstprüfung erfordert nämlich diese beiden: Wahrhaftigkeit und Gewissenhaftigkeit. Die meisten entschließen sich wohl zur Selbstprüfung, aber Wahrhaftigkeit fehlt ihnen dabei. Sie besteht in dem rücksichtslos richtigen und schonungslos richtenden Urteil, das wir über unser Thun und Lassen und unser inneres Wesen im Denken und Wollen fällen. Merkwürdig, wie gern der Mensch aus Selbstsucht nicht bloß andre, sondern aus Eitelkeit noch mehr sich selbst belügt! Er sieht bei andern zwar das Böse, das sie gedacht und gethan haben, mit dem Scharfblick eines Falken; gegen sich selbst hat er aber nur das geblendete Auge der Eule, und weiß all sein Thun und Lassen zu entschuldigen und zu beschönigen. Nichts giebt es, was die Erziehung ernster und strenger im Kinde bekämpfen muß, als die Lüge, denn sie, zur Gewohnheit geworden, verdreht nicht bloß jedes Urteil, daß man keinem Worte mehr trauen darf, sondern mißleitet auch unausgesetzt den Willen, daß man sich auf keine Handlung mehr verlassen kann. So ist der gewohnheitsmäßige Lügner theoretisch wie praktisch ein Falschmünzer. Viele Kinder haben einen unbegreiflichen Hang zum Lügen und damit die Anlage zum Schwindler und Hochstapler in spe, wie ihn, seine Entwicklung und endliches Schicksal Ibsen in seinem „Peer Gynt“ mit harten Farben gemalt hat. Andre Kinder lügen zunächst nur aus Notwehr. Sie sind z. B. wiederholt faul gewesen, haben schlechte Arbeiten geliefert, ihr eignes Ehrgefühl ist verletzt, sie möchten sich rechtfertigen und wieder groß und angesehen dastehen, wie früher; sie suchen nach Entschuldigungen und da sie den wahren Grund verbergen müssen, so erdichten sie eine vorgebliche Ursache nach der andern. Aber das ist die logische Notwendigkeit in der Entwicklung der Lüge, daß jede neue Lüge zwanzig andre Hülfslügen bedarf, um sich einigermaßen glaubhaft zu machen, und daß dadurch endlich die Unwahrscheinlichkeit so ungeheuerlich wächst, daß ihre Unmöglichkeit der Wirklichkeit gegenüber endlich dem blödesten Auge einleuchtet. Das erkennt auch der Lügner, und nun greift er in seiner Verzweiflung zu Handlungen, um seinen Worten den Schein der Wahrheit zu verleihen: er fälscht z. B. Urkunden

und Waren, erregt Feindschaften, steckt Häuser in Brand u. dgl. m. Darum darf der Erzieher der Lüge keine Gnade gewähren; ihr gegenüber muß er erbarmungslos strafen; sie ist das Gift des Charakters und Gemütes und muß mit Messer, Brenneisen und Gegengiften ausgetrieben werden, wo sie sich zeigt. Je schärfer man sie sogleich beim ersten Auftreten bekämpft, um so größer die Hoffnung, sie ausrotten zu können. Wo sie schon wuchert, wird man des Unkrauts kaum noch Herr, und die beste Saat wird von ihm erstickt. Wahrhaftig zu sein und ohne Scheu, wenn auch mit Erbeben, in den Spiegel des „Erkenne dich selbst“ hineinzuschauen, das muß also der Erzieher im Interesse der Charakterbildung am eifrigsten lehren und der Zögling am gründlichsten lernen. Er muß einsehen und es sich zur festen Überzeugung erheben, daß die Wahrheit zuletzt immer einen Erfolg, die Lüge schließlich immer einen Mißerfolg davonträgt. Ein guter Schüler kam eines Morgens statt um acht Uhr erst um neun in die Schule. Heimlich wollte er sich in die Klasse schleichen, aber auf der Treppe begegnete ihm der Rektor, bei dem er die versäumte Stunde gehabt hätte. „Wo kommen wir her?“ fragte dieser. Einen Augenblick durchschoß den Jüngling die Versuchung, sich durch eine Lüge vor der Strafe zu schützen. Aber dann errötend und sich vor sich selber schämend, platzte er doch mit der Wahrheit heraus: „Ich habe die Zeit verschlafen.“ — „Für heute geschenkt, aber nicht zum zweiten Mal vorkommen,“ erwiderte der Rektor in seiner lakonischen Art und ging davon. Das war auch ein Wendepunkt in dem Leben dieses Jünglings: er hatte, wenn auch nur in einem geringfügigen Falle, den Erfolg der Wahrheit gesehen: es war ihm Verzeihung zu teil geworden; seinem Lehrer war er herzlich dankbar und faßte eine innige Liebe zu ihm. Oft erinnerte er sich in Augenblicken, wo die Versuchung, einen Fehltritt durch eine Ausflucht zu beschönigen, an ihn herantrat, dieser Morgenstunde und sprach und handelte von da an — Wahrheit. Lügen ist ein Zeichen von Feigheit und Schwäche zugleich. Ein junger Mann, dem ich Vorwürfe wegen seiner Unthätigkeit machte, antwortete mir: „Das ist einmal ein Mangel meines Wesens, ein Fehler in meiner Natur, gegen den ich nichts thun kann; es liegt in meinem Charakter.“ —

„So ändern Sie Ihren Charakter, und überwinden Sie den Fehler Ihrer Natur!“ erwiderte ich ihm. Wer sich selbst damit belügt, daß er Willensschwäche für sein natürliches Recht hält, wird allerdings nie zum charaktervollen Handeln gelangen.

Zur Wahrhaftigkeit muß aber zweitens noch die Gewissenhaftigkeit treten. Wahrhaftig sind manche gegen sich, mit Grauen erblicken sie die finstern Abgründe ihrer Seele und geraten darüber in thränenreiche Verzweiflung; reuig und zerknirscht beschließen sie, sich zu bessern, aber es bleibt bei dem Vorsatze. Es fehlt ihnen die Gewissenhaftigkeit, die auf Grund des richtig Erkannten die gefaßten Entschlüsse mit festem Willen auch gegen die eigne Neigung pflichtgemäß zur Ausführung bringt. Wahrhaftigkeit ist nur erst theoretische Erkenntnis, Gewissenhaftigkeit ist praktische Handlung; jene muß zwar vorangehen, aber diese ist erst die Feuerprobe des Charakters, und erst dem gewissenhaften Zögling können wir das Vertrauen schenken, daß nicht bloß wir, sondern nunmehr auch er selbst an seiner Charakterbildung arbeitet.

Die wahrhaftige und gewissenhafte Selbstprüfung, durch welche der bloß unbewußt und gewohnheitsmäßig auf das Sittliche gerichtete Wille zum vollbewußten, sittlich handelnden (der heteronome oder objektive zum autonomen oder subjektiven) Charakter wird, braucht nicht zu bestimmten Zeiten, etwa jeden Abend oder am Ende jeder Woche, angestellt zu werden. Wird die Selbstprüfung zu einer Gewohnheit, wie die alltäglichen Handlungen, so sinkt sie selbst leicht zu einer gewöhnlichen Alltagshandlung herab, die sich dann nicht mit Ernst und Tiefe vollzieht und keine Spuren hinterläßt. Sie soll auch nicht wie eine Schulaufgabe befohlen werden, wie es bei den Jesuitenzöglingen der Fall ist. Denn dann wird sie entweder widerwillig und ungründlich vorgenommen, oder der Zögling dichtet sich in spitzfindiger Klügelei und mit dem bloßen Scheine der Zerknirschung zumal Gedankensünden an, über welche er die vorgegebene tiefe Reue gar nicht empfindet, und die er nur ersinnt und heuchelt, um sich bei seinen Oberen in ein vorteilhaftes Licht zu setzen. Die richtige Stunde zur erfolgreichen Selbstprüfung kommt bei jedem oft genug und ungesucht von selbst, wenn er ein Unrecht begangen hat und die Lohe der Scham ihm darüber ins

Antlitz schlägt. Stellt er in diesen Augenblicken, entsetzt über sich selbst und im Innersten erschüttert, die Selbstprüfung an, dann wird sie zum Wendepunkt in seinem Leben und aus der inneren Einkehr folgt dann auch Abkehr und Hinkehr, jene vom Bösen, diese zum Guten.

Die Charakter- und Gemütsbildung vollzieht sich nicht in wenigen kurzen Jahren und findet ihren Abschluß nicht mit dem Ende der Schulzeit. Sie ist die schwerste Aufgabe, die dem Menschen gestellt werden kann, und die in vollendeter Weise auch von dem Erwachsenen nicht gelöst wird. Keiner gelangt zur sittlichen Vollkommenheit; wir müssen zufrieden sein, wenn wir uns wenigstens auf dem Wege befinden. Es ist kein leichter Pfad. Immer wieder straucheln wir, immer wieder steigen in uns Begierden und Leidenschaften mit dämonischer Gewalt auf, immer wieder müssen wir in uns selbst den Kampf mit uns selbst aufnehmen. Nicht bloß dem Kinde und dem Zögling, sondern auch und erst recht dem Erwachsenen ist also immerfort die Pflicht der Arbeit am Charakter aufgegeben. Sogenannten „schönen Seelen," die ohne Mühe und heißen Kampf mit sich vorbildliche Charaktere geworden sein sollen, traue ich nicht. Sie sind Treibhauspflanzen, die so lange gedeihen, als das Glasdach sie schützt, die aber widerstandslos zusammenbrechen sobald der rauhe Nordwind des Lebens sie packt und schüttelt. Nur wer mit seinen Begierden und Leidenschaften und mit den Versuchungen der Welt heiß rang und sie besiegte, hat damit den Beweis seiner innern sittlichen Kraft geliefert. Und gleichwohl darf auch er nicht einen Augenblick sich in selbstgefällige Sicherheit einwiegen, sondern stetig auf der Wacht seiner selbst und der Welt sein. Alle großen Männer und Frauen, die durch echte Tugend vorbildlich geworden sind, waren es nicht ohne weiteres und von Natur, sondern durch harten Kampf erst haben sie den Sieg davongetragen. „Es bildet ein Talent sich in der Stille, doch ein Charakter sich im Strom der Welt." Die Erkenntnis aber, daß auch wir weit entfernt vom hohen Ziele und niemals vollendet zuverlässig sind, muß uns milde gegen unsre Kinder und ihre Vergehen stimmen, und uns dazu führen, daß wir den Stab unsrer notwendigen Strenge in die weiche Hand jener echten sittlichen

Liebe legen, von deren Geist alle erzieherische Thätigkeit durchdrungen, überwacht und geleitet werden soll. Niemals aber vergesse man in der Erziehung, daß tausendmal mehr als alle gelehrten Kenntnisse und alle künstlerischen Fertigkeiten die lautere sittliche Gesinnung und das liebevolle Gemüt wert ist. Es steht nicht geschrieben: Selig sind die Wissenden! — auch nicht: Selig sind die Könnenden! — sondern einzig und allein: Selig sind, die reinen Herzens sind!

Elftes Kapitel.

Der erziehende Unterricht: Methoden, Unterrichtsfächer, Schularten.

Der Zweck dieses Buches ist, diejenigen pädagogischen Grundsätze zur Darstellung zu bringen, welche ausnahmslos alle an der Erziehung Beteiligten angehen. Dieses Werk ist nicht bloß für die Lehrer in der Schule, sondern mehr noch für die Erzieher im Hause geschrieben. Was nur die Lehrerschaft als besondern Berufsstand interessiert, die fachmäßige Systematik und Methodik des Unterrichts, sozusagen das Handwerksmäßige des Schulmeisters, dieses Wort im eigentlichen und besten Sinne eines Meisters in der Schule genommen; was also die allgemeine Erzieherschaft der Eltern und des Hauses erst mittelbar betrifft, insofern sie nur die Einwirkung davon auf die Kinder an deren Fortschritten im Lernen und Wissen erfährt, — das fällt demnach nicht in den Rahmen dieser Darstellung. Es ist daher nicht unsre Absicht, die eigentliche Unterrichtskunst oder Didaktik hier in alle ihre Verästelungen und Verzweigungen zu verfolgen und z. B. die neueste Methode des Schreib-, Rechen-, Zeichen-, Turn-, Gesang-, geographischen, mathematischen, alt- und neusprachlichen Unterrichts u. s. w. im einzelnen ausführlich zu behandeln; vielmehr sollen in diesen beiden letzten Kapiteln nur die allgemeinen Grundlagen des erziehenden Unterrichts entwickelt werden, da die Kenntnis dieser nicht bloß für den Lehrer, sondern für den gebildeten Erzieher überhaupt von Wichtigkeit ist, insofern davon die richtige Beurteilung unsrer

Schulzustände, mithin auch die Vorschläge zu ihrer Verbesserung abhängen. Festgehalten werden muß dabei von vornherein die bahnbrechende und ausschlaggebende Unterscheidung zwischen dem Fach- und Erziehungsunterricht (vgl. oben S. 26 f.) Hier handelt es sich nur um den letzteren, den wir überall für unsre Kinder fordern müssen, und alle Reform des Unterrichts kann heute gar keinen andern Sinn haben, als den, unsre Jugendschulen, die sich fälschlich mehr und mehr in Fachschulen verkehrt haben, woraus alle ihre Mängel entstanden sind, wieder in Erziehungsschulen zurückzuverwandeln.

1) Methoden.

Der erziehende Unterricht soll den Geist des Zöglings allseitig harmonisch entwickeln und fortgesetzt auf die Gestaltung seines sittlichen Charakters hinarbeiten (vgl. S. 21 ff.). Charakter ist fester Wille. Der erziehende Unterricht muß deshalb stets die Aufgabe zu lösen suchen, den Willen zu bilden. Erziehender Unterricht ist willenbildender Unterricht. Alle seine Methoden müssen daher so beschaffen sein, daß immerfort durch sie der Wille angeregt, belebt und gekräftigt wird. Jede Methode ist zu verwerfen, die diesen Zweck, Willensenergie zu erzeugen, nicht erreicht. Vier Hauptbedingungen müssen unter diesem Gesichtspunkte vom Unterricht erfüllt werden: er muß erstens dem Schüler immerfort Ziele setzen und sie ihn erreichen lassen; er muß zweitens ununterbrochen den Zögling zur Selbstthätigkeit antreiben; er muß drittens in psychologisch richtiger Weise die Aufmerksamkeit des Schülers stetig zu erregen wissen; er muß viertens sich so wertvoll und anziehend gestalten, daß er dem Zögling nie langweilig wird, vielmehr unausgesetzt Lust und Interesse in ihm erweckt.

Der erziehende nnd willenbildende Unterricht muß dem Schüler immerfort Ziele setzen und sie ihn erreichen lassen. Wer etwas will, steckt sich ein Ziel und erstrebt es mit allen Mitteln. Hat er seine Aufgabe gelöst, so stellt er sich eine neue. So trachtet der Wille fortwähreud nach der Verwirklichung seiner Zwecke und übt und kräftigt sich in dieser Bethätigung. So muß auch der Unterricht das Streben des Schülers fort-

während dadurch anregen, daß er ihm immer von neuem Strebeziele setzt und sie erreichen läßt. Eben dadurch wird der Wille erweckt, geübt und gestärkt. Dies betrifft aber nicht bloß die Aufgaben, welche der Schüler zu bearbeiten erhält, sondern hat auch eine eigentümliche und besondere Einrichtung der Lehrstunde im Gefolge. Jede Unterrichtsstunde beginnt nämlich damit, daß der Gegenstand, welcher in ihr behandelt werden soll, mit ausdrücklichen Worten, klar und deutlich als das in ihr zu erreichende Hauptziel hingestellt und als solches den Schülern zum vollen Bewußtsein erhoben wird, damit ihr Wille sich nun mit voller Kraft und Einsicht darauf richten könne. Z. B.: Heute betrachten wir als unser Hauptziel die blaue Glockenblume. Das Hauptziel wird darauf in Unterziele zerlegt, jenachdem sich der zu behandelnde Gegenstand selbst in verschiedene Teile gliedert. Diese Unterziele werden mit 1) 2) 3) u. s. w. genau von einander unterschieden und nun eines nach dem andern durchgenommen, bis das Ganze erledigt und somit das Hauptziel erreicht ist. Z. B. an dem Hauptziele der Glockenblume betrachten wir als erstes Unterziel die Wurzel, als zweites den Stengel, als drittes die Blätter, als viertes die Blüte. So folgt ein Hauptziel auf das andre; so wird das Kind auch durch das Verfahren des Unterrichts gewöhnt, sich mit Bewußtsein Ziele zu setzen und zu erreichen, d. h. seinen Willen zu üben. In dem gut geordneten Unterricht müssen die einzelnen Stoffe in einem solchen inneren, natürlichen oder logischen Zusamsammenhange stehen, daß zwar das Spätere nicht ohne das Frühere verstanden werden kann, aber auch jedes Spätere sich mit Leichtigkeit und Notwendigkeit aus dem unmittelbar Vorhergehenden, fast wie von selbst, ergiebt und deshalb unter der Leitung des Lehrers vom Schüler selbst unschwer gefunden wird. Der Zögling, welcher einmal gewöhnt ist, sich Ziele zu stecken, späht dann schon aus eignem Antriebe stets nach dem neuen Ziele aus und erreicht bald die Fähigkeit, es in den meisten Fällen selbst zu bestimmen. Dahin die Kinder zu bringen, daß sie selbst das Neue finden, muß der Ehrgeiz des Lehrers sein. Denn:

Der erziehende und willenbildende Unterricht soll den Schüler so viel wie möglich zur Selbstthätigkeit anregen, zum

Selbstdenken, Selbstwollen, Selbsthandeln, weil nur der selbständige und selbstthätige Wille ein starker Wille, und Willensbildung ohne Entwicklung der Selbständigkeit und Selbstthätigkeit undenkbar ist. Den Schüler zur Selbstthätigkeit aufrütteln ist für den Lehrer manchmal schwerer, als selbst eine Sache erledigen, und viele Lehrer ziehen aus Bequemlichkeit das letztere dem ersteren vor. Der Lehrer muß es sich aber zum Gesetze machen, selbst nichts zu sagen und zu thun, was die Schüler sagen und thun können, und nur das zu sagen und zu thun, was die Schüler selbst nicht finden und vollbringen können. Es ist falsch, jede Frage des Schülers gleich zu beantworten; es ist richtig, den Schüler anzuleiten, die Antwort selbst zu suchen. Es ist falsch, die Stadt, welche der Schüler auf der Landkarte nicht zu entdecken vermag, selbst zu zeigen; es ist richtig, durch anleitende Bemerkungen, wie z. B. verfolge den Flußlauf, gehe von dem Gebirge aus südwärts! u. dgl. m., sie ihn entdecken zu lassen. Vermag ein Schüler etwas nicht zu leisten, so trete nicht sogleich der Lehrer selbst, sondern möglichst ein andrer Schüler zur Hülfe oder zur Erledigung der Aufgabe ein. Der Lehrer gebe nur, was unumgänglich notwendig ist; seine Hülfe sei in jedem Falle so sparsam wie möglich und nur eben ausreichend bemessen. Dadurch schlägt er zwei Fliegen mit einer Klappe: er schont seine gleichwohl noch stark genug in Anspruch genommene Kraft und entwickelt die Selbstkraft des Schülers.

Weil der dozierende Vortrag der Selbstthätigkeit der Hörer zu wenig Spielraum gewährt, sondern sie widerstandslos ins Schlepptau seines Gedankenganges nimmt, ohne ihnen Zeit zum Selbsturteilen zu gewähren, so gehört er nicht in die Schule. Auch giebt er zu viel Vorstellungen auf einmal, die zu rasch am Geist des Schülers vorüberfliegen und daher nicht von ihm erfaßt werden. Der Schüler, wenn er nicht gar von ihm in einen träumerischen Halbschlummer versenkt wird, staunt vielleicht den Redefluß des Lehrers an, aber er behält nichts, und das ist doch die Hauptsache. Auch die vom Religionsunterricht her vielfach auf andre Fächer übertragene sog. katechetische Methode des Fragens und Antwortens ist zu verwerfen, weil sie dem Schüler nicht seinen eignen Vorstellungslauf frei vollziehen und ihn alles selbständig suchen

und finden läßt, sondern ihm sogleich den vom Lehrer nach logischen Gesichtspunkten zurechtgelegten Gedankengang fix und fertig rein mechanisch aufzwingt, ohne auf den psychologischen Zustand der Individualität des Schülers Rücksicht zu nehmen. Die Antworten des Kindes auf die Fragen des Lehrers bestehen meistens nur in Ja und Nein; vielfach wird nur zufällig das Richtige erraten; so wird das Kind wohl zum mechanischen und gedächtnismäßigen Behalten, nicht aber zum wirklichen Begreifen und Selbstdenken geführt. Der dozierende Vortrag wie die katechetische Methode tragen den Schüler, statt ihn zu führen; die richtige Methode soll ihn wohl leiten, aber stets auf eignen Füßen gehen lassen. Dieser Forderung entspricht allein das Erörterungsverfahren (die Disputationsmethode).

Worin besteht dieses für den erziehenden Unterricht allein geeignete Erörterungsverfahren? Es vollzieht sich in vier auf einander folgenden Schritten. Zuerst wird das Hauptziel der Lehrstunde aufgestellt und in seine Unterziele zerlegt: Wir behandeln heute die Glockenblume und beginnen mit der Betrachtung ihrer Wurzel. Jetzt ruft zweitens der Lehrer einen der Schüler auf, daß er die Wurzel der Pflanze, welche der Zögling in der Hand hält, genau untersuche und alles Eigentümliche daran aufzähle. Das thut der Schüler, ohne daß er unterbrochen wird; höchstens macht ihn der Lehrer durch eine kurze Bemerkung oder durch ein Zeichen des Staunens aufmerksam, daß noch etwas fehle oder gar zu mangelhaft beschrieben sei. Im übrigen wird der Schüler ganz seinem eignen Beobachtungsgange überlassen und ihm kein Hindernis in den Weg gelegt, sich frei und seiner Individualität gemäß auszusprechen. Weiß er seiner Beschreibung nichts mehr hinzuzufügen, so werden nun drittens die andern Schüler, welche inzwischen eifrig zugehört und mitbeobachtet haben, aufgefordert, die Fehler des Vorredners zu verbessern und die Lücken seiner Darstellung zu ergänzen. Der eine trägt dies, der andre jenes herbei. Es entspinnt sich eine lebhafte Erörterung, die unter der Führung des Lehrers so lange dauert, bis alle sinnlich wahrnehmbaren Eigenschaften des betrachteten Gegenstandes, wie z. B. der Wurzel, erwähnt sind. Endlich werden viertens von einem

der Schüler die Ergebnisse der Erörterung nach 1) 2) 3) u. s. w. klar und knapp zu einer Gesamtauffassung, die der Lehrer nötigenfalls noch zweckmäßiger ordnet, zusammengestellt und eingeprägt. Damit ist das Erörterungsverfahren über das erste Unterziel, die Wurzel, abgeschlossen, und es wird nun von neuem in derselben Weise über das zweite Unterziel, den Stengel, eröffnet und solange fortgesetzt, bis mit Erledigung aller Unterziele das Hauptziel selbst erreicht ist. Diese Methode hat den großen Vorteil, alle Schüler fortgesetzt zur Aufmerksamkeit und Thätigkeit anzuspornen, zuerst den Vorredner, dann die andern, welche sogleich ihre Kritik gegen jenen richten. Jeder einzelne hat den Ehrgeiz, alles selbst so gut zu machen, daß die andern nichts daran auszusetzen finden, und alle übrigen geben sich Mühe, Fehler aufzudecken und zu verbessern. So entsteht die lebendigste Wechselwirkung zwischen allen Klassengenossen, und jeder bekommt sehr bald ein deutliches Bewußtsein von dem, was er selbst, und dem, was die andern leisten oder nicht leisten. So werden alle durcheinander zur Thätigkeit aufgemuntert und ihr Wille entwickelt und gekräftigt. Ein solches Verfahren erzieht Schüler voll Mut und Selbstvertrauen, die immer thätig bei der Hand sind, während schüchterne und zaghafte Schüler das Zeichen eines unpädagogischen Unterrichts sind, der die Selbstthätigkeit entweder nicht anregen kann oder sogar mit Absicht nicht will.

Der erziehende und willenbildende Unterricht muß in psychologisch gesetzmäßiger Weise die Aufmerksamkeit des Schülers stetig zu erwecken wissen, denn Aufmerksamkeit ist Willensthätigkeit, ist Anspannung der Willenskraft. Die geistige oder willkürliche Aufmerksamkeit müssen wir wohl unterscheiden von der sinnlichen oder unwillkürlichen. Die willkürliche Aufmerksamkeit ist recht eigentlich das Kennzeichen des geistig entwickelten Erwachsenen; sie hängt von unsrem Willensentschlusse ab; wir müssen und wollen unsre Aufmerksamkeit in diesem Augenblicke auf irgend einen Gegenstand richten; wir haben vielleicht jetzt nicht die geringste Lust dazu, aber unser fester Wille zwingt unsern Verstand, sich anzuspannen, und dieser gehorcht dem Befehle des Willens. Diese Kraft des Willens und die daraus

hervorgehende, jederzeit bereite willkürliche Aufmerksamkeit können wir von dem kleineren Kinde und dem schwächeren Schüler anfangs noch nicht erwarten und verlangen; sie muß erst nach und nach im Einklang mit der allmählichen Entfaltung aller übrigen Geisteskräfte entwickelt werden. Zuerst müssen wir uns daher sowohl beim Kinde, als bei ungebildeten Menschen überhaupt an die Vorstufe zu ihr wenden, an die sinnliche oder willkürliche Aufmerksamkeit. Ein Schuß fällt in der Ferne; unwillkürlich wende ich den Kopf nach der Richtung, aus welcher der Knall kam; meine Aufmerksamkeit ist erweckt, und gespannt forsche ich nach der Ursache. Hier ist der Ausgangspunkt der Erregung der Aufmerksamkeit d. h. des Willens, hinzuhorchen, nicht eine innere geistige Vorstellung, sondern ein äußerer Sinnesreiz, aber der Erfolg ist derselbe: der Sinnesreiz veranlaßt den Willen von außen, wie die geistige Vorstellung von innen, sich auf einen Gegenstand zu richten. Auf die rein geistige Anspannung im Kinde können wir anfangs nicht rechnen; wohl aber muß der Lehrer klugerweise die sinnliche oder unwillkürliche Aufmerksamkeit anrufen. Weiß er diese in stetiger Thätigkeit zu erhalten, so füllt sich dadurch die Seele des Kindes nach und nach mit Vorstellungen, und sein Geistesleben wird durch diese allmählich so entwickelt und gestärkt, daß sich dann endlich auch rein geistige Interessen und damit die Antriebe zur Erweckung der geistigen oder willkürlichen Aufmerksamkeit bilden.

Vier Bedingungen sind zu erfüllen, um die sinnliche oder unwillkürliche Aufmerksamkeit zu erzeugen. Sie wird erstens, wie das obige Beispiel zeigte, durch starke sinnliche Eindrücke hervorgerufen. Darum darf es der Unterricht nicht verschmähen, kräftige Einwirkungen auf die Sinne des Kindes auszuüben und es dadurch zu fesseln. Der Lehrer muß z. B. klar und deutlich sprechen und seine Darstellung so ausdrucksvoll wie möglich gestalten; alle Lehrmittel müssen scharf und sinnenfällig in Form, Zeichnung und Farbe gehalten sein u. s. w. Aber die Sinne bleiben nur solange erregbar, als sie für Eindrücke frisch und empfänglich sind. Wir müssen daher zweitens darauf sehen, die Frische der Empfänglichkeit im Kinde sorgfältig zu bewahren. Zu viele und zu starke sinnliche Eindrücke stumpfen

die Frische der Empfänglichkeit rasch ab. Daher sparsam sein mit den Kräften des Kindes; ihm nicht zu viel zumuten; seine Aufmerksamkeit nicht zu lange in Anspruch nehmen; es nie überanstrengen; zu einem neuen Gegenstande übergehen, wenn der alte die Aufmerksamkeit nicht mehr bindet; sich an das Auge wenden, wenn das Ohr ermüdet ist; durch zweckmäßigen Wechsel die verschiedenen Sinne zu verschiedenen Zeiten in Thätigkeit setzen; von dem ermüdeten Kinde nichts Schweres mehr fordern; die Lehrstunden so legen, daß in den früheren die schwierigen, in den späteren die leichten Stoffe behandelt werden; vor allem die Gesundheit der Sinne und des ganzen Organismus immerfort mit Sorgfalt erhalten, — das sind methodische Regeln, die der Lehrer im Interesse des Lernens nicht peinlich genug beobachten kann. — Wenn plötzlich draußen eine rauschende Musik erschallt, während ich mich mit einem schwierigen Buche beschäftige, so werde ich gestört und kann nicht weiter lesen; meine Aufmerksamkeit wird von der Musik an- und vom Buche abgezogen. Die Musik und der Inhalt des Werkes sind ganz entgegengesetzte Vorstellungen, die sich nicht miteinander vertragen, sondern sich gegenseitig hemmen. Jede Störung bedeutet das Auftreten einer zu der, mit welcher ich mich gerade beschäftige, im Gegensatz stehenden Vorstellung, und daher die Schwächung der Aufmerksamkeit. Der Unterricht muß also drittens darauf achten, daß auf das Kind nicht entgegengesetzte Vorstellungen zu gleicher Zeit eindringen, wodurch die Aufmerksamkeit des Kindes unfehlbar zum Sinken gebracht wird. Es ist thöricht, im Unterricht fortzufahren, wenn auf der Straße Soldaten mit klingendem Spiele vorbeimarschieren und die Aufmerksamkeit der Schüler naturgemäß vom Lehrstoffe ablenken. Jede Störung ist also sorgsam fernzuhalten. Dahin gehören nicht bloß Unarten der Schüler, sondern auch schlechte und lächerliche Gewohnheiten des Lehrers, auf die sich der Sinn der Schüler zum Schaden des Lernens unwillkürlich richtet, von denen sich daher der Lehrer, wenn er sie hat, mit Absicht befreien muß. Eine größere Gedankengruppe enthält stets viele, auch ungleichartige Vorstellungen, die sich gegenseitig stören und daher vom Schüler nicht erfaßt werden, weil seine Aufmerksamkeit, nach verschiedenen Seiten

zugleich abgelenkt, sich nicht zu konzentrieren vermag. So enthält z. B. ein Lied zugleich den Wortlaut, der bereits viele verschiedene Vorstellungen umfaßt, dazu die Melodie und bei mehrstimmigem Gesang auch noch die Harmonie. Der Schüler steht diesen vielen entgegengesetzten Vorstellungen ratlos gegenüber, wenn sie ihm mit einem Male haufenweis geboten werden. Sie müssen erst in ihre einzelnen Bestandteile aufgelöst und jeder derselben für sich durchgenommen werden, wenn er das Ganze begreifen soll. Daraus folgt, daß man nur dann die Aufmerksamkeit wacherhalten kann, wenn man immer nur wenige Vorstellungen auf einmal dem Kinde übermittelt. Drei neue Vokabeln, ein kleiner Vers, eine kurze Fabel genügen anfangs völlig für eine Lehrstunde, wenn das Kind aufmerksam bleiben und Gewinn davon haben soll. — Der leidenschaftlich Erregte, z. B. der Wütende oder der Ausgelassene, vermag nicht, seinen Geist auf einen festen Punkt zu richten. Nichts schadet überhaupt der Aufmerksamkeit mehr als leidenschaftliche Wallungen. Davor müssen wir demnach viertens unsre Kinder schützen, wenn wir uns ihrer Aufmerksamkeit versichern wollen. Am meisten erregt die Schüler die Aufwallung des Lehrers Ruhe ist daher die erste Pflicht des Lehrers auch aus unterrichtsmethodischen Gründen. Je leidenschaftsloser der Lehrer gewohnheitsmäßig handelt, umsomehr wird sich die Aufmerksamkeit der Schüler auf den Lehrstoff richten.

Hütet der Lehrer sich selbst und seine Klasse so viel wie möglich vor Gemütserregungen; hält er alle mit entgegengesetzten Vorstellungen verbundenen Störungen fern; bewahrt er seinen Schülern die Frische der Empfänglichkeit, und weiß er in maßvoller Weise durch starke sinnliche Eindrücke auf sie zu wirken, so erwacht in ihnen unwillkürlich die sinnliche Aufmerksamkeit. Je länger diese aber thätig ist, um so reicher füllt sich die Seele des Kindes mit Vorstellungen an; eine Welt innerer Gedanken bildet sich, welche den Geist nunmehr lebhaft zu beschäftigen beginnt. So entsteht das geistige Interesse oder die willkürliche Aufmerksamkeit, welche der äußeren sinnlichen Anregung nicht mehr bedarf, sondern von innen heraus aus eigner Kraft den Willen auf diesen oder jenen Gegenstand nach Belieben lenkt. Hat der Unterricht diese will-

kürliche Aufmerksamkeit im Schüler zu entwickeln verstanden, so hat er eine der großen Aufgaben des erziehenden Unterrichts gelöst: er hat seinen Teil zur Bildung des Willens beigetragen, er ist willenbildender Unterricht gewesen.

Der erziehende und willenbildende Unterricht muß sich so wertvoll und anziehend gestalten, daß er dem Zögling nie langweilig wird, vielmehr unausgesetzt ihm Lust erweckt und Freude bereitet. Was mir mißfällt, das stößt mich ab; damit beschäftige ich mich nicht oder nur ungern; das regt meinen Willen nicht zu frischem Streben an. So wird der Wille des Schülers durch den Unterricht nur dann erweckt und entwickelt, wenn dieser in Stoff und Form so packend gehalten ist, daß der Schüler davon magnetisch im Innersten ergriffen und fortgerissen wird. Nie darf der Unterricht langweilig sein. Ein langweiliger Unterricht schadet dem Lehrer wie dem Schüler; die Schuld aber liegt am Lehrer, der sich entweder im Stoffe vergreift oder ihn nicht methodisch richtig zu behandeln versteht. Jeder Unterricht muß, um Lust zu erwecken, Anschauungsunterricht sein. Anschauungsunterricht! Ein Lieblingsausdruck der Pädagogen! Und doch — wie viel falsche Begriffe werden damit verknüpft! Man findet wohl auf den Stundenplänen für die kleinen A-B-C-Schützen ein bis zwei Stunden wöchentlich dafür angesetzt. Als ob damit seinem Begriff genug gethan wäre! Als ob er nur darin bestände, daß man Bilder oder ausgestopfte Tiere betrachtet! Anschauungsunterricht ist überhaupt kein Fach, sondern eine Methode. Jeder Unterricht soll anschaulich sein, jedes Unterrichtsfach anschaulich behandelt werden. Selbst das abstrakteste Thema, wenn es wirken soll, muß sich in anschauliche Bilder kleiden; auf den naiven Menschen wirkt die Abstraktion überhaupt nicht, sondern nur die sinnliche Anschauung. Ob wir in Geschichte oder Naturkunde, in Sprache oder Mathematik unterrichten, überall müssen wir anschaulich verfahren, wenn wir das Interesse des Schülers erregen und seinen Willen in Bewegung setzen wollen. Aus der Forderung, daß aller Unterricht anschaulich sei, folgt aber sogleich die zweite, daß er auch heimatkundlich verfahre. Anschaulich ist nur das, was unmittelbar vor unsre Sinne gebracht werden kann. Was läge

diesen aber näher, als die Gegenstände unsrer eignen Umgebung, unsrer Heimat? Nur diese, nicht etwa die Natur Neuseelands, können wir in jedem Falle der Anschauung unsrer Schüler darbieten. Der anschauliche Unterricht verfährt deshalb notwendig auch heimatkundlich. Auch die Heimatskunde ist nicht ein bloßes Fach, sondern bedeutet eine Methode. Es genügt nicht, daß der geographische Unterricht mit der Vaterstadt des Kindes und ihrer Umgebung beginne und sich dann erst auf die Provinz, das ganze Reich u. s. w. erstrecke, sondern jeder Unterricht soll heimatkundlich sein. Die Geschichte behandelt zuerst den eignen Stamm und das eigne Volk, später erst die Fremden; die Naturkunde die heimatlichen Tiere und Pflanzen; die Sprachstunde geht von der Muttersprache aus; die mathematische Körperlehre knüpft an heimatliche Formgebilde, den Granitwürfel dieses Denkmals, die Gestalt dieser Kirchenfenster, die Fläche dieser Äcker an. Auch das Fremde, das der Unterricht in seinem Fortschritt allmählich berührt, muß stets auf das Heimatliche bezogen werden. Das ist es, was das Kind am genauesten versteht; darin liegen die starken Wurzeln seiner Kraft. Wer an das Heimatliche anknüpft, ist der Lust und Liebe, des Interesses der Schüler gewiß. Wiederum in der Heimat ist aber das allerinteressanteste für jeden einzelnen sein eignes Ich, seine Individualität und was zunächst mit ihr zusammenhängt. Was dem tiefsten Kerne dieser am innigsten entspricht, das packt und fesselt unwiderstehlich. Von nichts sprechen die meisten Menschen lieber, als von sich und ihren Verhältnissen, an nichts denken sie mehr, für nichts arbeiten sie lieber. Bringe nur jeden auf seine eignen Angelegenheiten, so kannst du deine Zunge schonen und bequem zuhören. Der Lehrer muß deshalb, um den Eifer des Schülers d. h. seinen Willen unfehlbar zu erregen, möglichst an dessen Individualität, ihre besonderen Anschauungen und Neigungen anknüpfen, und daher aller Unterricht, wie bereits im zweiten Kapitel gesagt, so individuell wie möglich gehalten sein. Die junge, phantasievolle Musikschülerin findet z. B. ihr Herz im Innersten ergriffen durch den Zauber der romantischen Weisen Schumanns, dagegen ist ihr die markige Kraft der gewaltigen Rhythmen Bachs noch zu erhaben und deshalb unverständlich.

Wie thöricht also, sie mit den letzteren zu quälen! Man lasse sie doch aus dem Märchenborn so lange trinken, bis sie sich gesättigt hat, bis sie von selbst nach andrer Kost verlangt. Aus eignem Antriebe erweitert sie nun ihren musikalischen Horizont und im Fortschritt ihrer tonkünstlerischen Bildung geht ihr endlich von selbst das Verständnis auch für die Erhabenheit Bachs auf, während, wenn ich die noch Unreife gegen ihr Gefühl zu Bach zwingen will, ich in ihr nur wohlbegründeten, wenn auch unberechtigten Haß erzeuge, der sich dann eigensinnig später nicht mehr bekehren läßt. Der allerinteressanteste Stoff kann aber trotz anschaulicher, heimatkundlicher und individualisierender Methode verdorben und langweilig, und der Wille des Schülers, statt geweckt, hypnotisiert und in Schlaf versenkt werden, wenn der Lehrer selbst kein Interesse an seiner Thätigkeit zeigt, wenn er nicht mit Lust und Liebe bei der Sache ist, und mit seiner eignen Langenweile die Schüler ansteckt. Willen kann nur bilden, wer Willenskraft besitzt. Das Feuer des Lehrers überträgt sich ebenso sicher auf die Schüler, wie seine Schläfrigkeit und sein Gähnen. Wie überhaupt die Persönlichkeit des Erziehers, so ist auch insbesondere die Persönlichkeit des Lehrers im Unterricht das vor allem Ausschlaggebende; von ihr fließt Kraft oder Schwäche auf die Schüler über, jenachdem sie selbst stark oder schwach ist. Wird das Unterrichten vom Lehrer, der nicht früh genug an seinen Bier- oder Skattisch kommen kann, wie vom Holzhacker das Holzspalten, nur als ein unvermeidliches Übel angesehen, wie kann er sich wundern, wenn die Schüler dieselbe Betrachtungsweise auch auf das Lernen übertragen? Nur dann also — und es ist fast die wichtigste Vorbedingung aller sonstigen Bedingungen — wird durch den Unterricht der Wille gebildet, wenn der Lehrer selbst mit Leib und Seele, mit Lust und Liebe, aus innerstem Interesse jederzeit an seine Arbeit geht.

Aller Unterricht muß Willen bilden, weil die Erziehung Charakter entwickeln soll. Da es sich aber um *sittliche* Charaktere handelt, so muß der Unterricht nicht bloß Willen, sondern jederzeit *sittlichen* Willen zu bilden suchen. Diese neue und erhöhte Forderung geht nicht bloß den Religionsunterricht und den Gesinnungsstoff an, sondern *bezieht sich auf jedes Lehrfach*

ausnahmslos. Auch der Turnlehrer oder Sprachlehrer wie der der Naturkunde und Mathematik dürfen diesen Gesichtspunkt, jeder von seinem Stoff aus, den Schüler sittlich zu beeinflussen, niemals vergessen. Es ist ganz falsch, wenn dem Kinde der Musikunterricht nur in fachmännisch-technischer Weise erteilt wird. Da die Musik eine so tiefe Wirkung auf die Bildung des Gemütes ausübt, so muß Sinn und Inhalt des Musikstückes dem Kinde verdeutlicht werden. Jedes Stück muß auf seine sittliche Reinheit geprüft werden, ob es nicht bloß sinnliche Begierden erregt, wie leichtfertige Operetten und Jahrmarktstänze, sondern wirklich edle, tiefe und erhabene Gefühle erweckt. Auch der Musikunterricht muß somit erzieherisch wirken und die Bildung des sittlichen Willens nie außer acht lassen. Nur das Edelste, Beste und Reinste darf daher als Unterrichtsstoff zugelassen werden, wie wir schon im zehnten Kapitel (S. 236 ff.) betont haben. Schon im Altertum ist die Streitfrage erörtert worden, ob man die Zöglinge nicht auch mit dem Bösen, Schlechten und Gemeinen bekannt machen solle, in der Absicht, in ihnen Abscheu zu erregen und sie davon abzuschrecken, ähnlich wie die Spartaner ihren Jünglingen berauschte Heloten vorführten, um ihnen Ekel vor der Trunkenheit einzuflößen. Wie bedenklich ein solches Verfahren ist, habe ich bereits im vorigen Kapitel (S. 233 f.) dargelegt. Auch Platon hat richtig entschieden, daß das Schlechte und Gemeine niemals absichtlich in den Kreis des Zöglings eingeführt werden solle. Das Leben selbst bietet leider dem Menschen, je mehr er erwächst, genug Gemeines zur traurigen Anschauung dar. Hüten wir also unsere Kinder davor, so lange wir nur können. Je mehr sie in ihrem Geschmacke für das Edle dadurch, daß sie nur dieses zu kosten bekommen, befestigt werden, um so abgeschmackter und widriger wird ihnen später das Gemeine erscheinen, um so peinlicher werden sie seine Berührung scheuen. Aller Lehr- und Lesestoff muß deshalb nicht bloß klassisch, er muß auch von unantastbarer sittlicher Reinheit sein. Der rein ästhetische Gesichtspunkt darf nicht auch der pädagogische sein. Der Ästhetiker mag sagen: Der Stoff ist mir gleichgültig, wenn nur die künstlerische Darstellung vollendet ist. Goethes römische Elegieen sind künstlerisch vollendet und ästhetisch

schön, aber für die Schule pädagogisch nicht bloß unbrauchbar, sondern verwerflich. So sehr ich als Erwachsener und gefestigter Charakter mich dem Genusse hingeben mag, in einer Darstellung zu schwelgen, die das Natürliche und Sinnliche so sehr dem Gemeinen entrückt, daß es völlig vergeistigt nur den Geist, nicht das Fleisch, nur die interesselose Betrachtung, nicht die Begierde anregt, so wenig darf ich meinen Zögling, der weder erwachsen, noch im Charakter befestigt ist, mit Verhältnissen bekannt machen, deren meist mit Gift gefüllte Wirklichkeit weit von der dichterischen Verklärung abweicht, — umsoweniger, als ich von ihm nicht die Kraft eines Goethe erwarten darf, der mit sicherer Hand das Gift von der Süßigkeit zu scheiden versteht, vielmehr gewiß bin, daß seine noch mangelhafte ästhetische und sittliche Bildung die Dichtung nur nach ihrem sinnlichen, gar nicht nach ihrem künstlerischen Gehalte ausbeuten wird. Es ist aber noch nicht genug, nur tadellos reine Gesinnungsstoffe im Unterricht zu behandeln oder zu lesen, die behandelten oder gelesenen dürfen auch niemals bloß unter dem wissenschaftlichen oder ästhetischen Gesichtspunkte, — sie müssen vom Lehrer mit den Schülern immer auch unter dem sittlichen Gesichtspunkte betrachtet, geprüft und beurteilt werden. Aus allem Stoffe, der überhaupt Gelegenheit dazu bietet, und selbstverständlich aus allen Gesinnungsstoffen müssen immerfort im Interesse der Entwicklung des sittlichen Charakters sittliche Werturteile gezogen werden. Homer und Sophokles, Shakespeare und Schiller dürfen nicht bloß zum Zwecke sprachlicher Belehrung und ästhetischen Genusses gelesen, die Begebenheiten, die Helden und ihre Thaten müssen immer auch auf ihren sittlichen Gehalt abgeschätzt und jenachdem ausdrücklich gebilligt oder getadelt werden. Zu diesem Zwecke legt der Lehrer seinen Schülern sog. Kernfragen vor, welche seine Aufmerksamkeit von dem bloßen Beiwerk auf die Hauptsache, die psychologische und moralische Entwicklung des Charakters, hinlenken. Man sagt z. B.: „Es ist sehr interessant, wie der Held an dieser Stelle handelt. Aber handelt er auch praktisch richtig und sittlich gut? Welches sind seine Beweggründe? Sind sie anzuerkennen? Hätte er nicht auch anders verfahren können? Wie

würdest du unter ähnlichen Verhältnissen gehandelt haben?" So wird der Schüler genötigt, sein Interesse über die bloße buntfarbige Oberfläche des Stoffes hinaus in den Geist und Charakter der Handelnden hinein zu vertiefen, den wahren innern Wert eines Menschen von dem schimmernden Schaume seiner äußern Erscheinung zu trennen, die gefundenen Werturteile auf sich selbst zu beziehen und sich von ihnen endlich bei ähnlichen Gelegenheiten auch bestimmen zu lassen. Nicht bloß mündlich sollen die Stoffe im Unterricht derartig durchgearbeitet werden, sondern solche sittliche Beurteilungen geben auch treffliche Vorwürfe für schriftliche Arbeiten, zumal für den Aufsatz. Wenn alles phantastische Handeln, als dem Wahnsinn sich annähernd, zu verwerfen ist, so hat das phantasierte Handeln im Unterricht einen nicht zu unterschätzenden Wert. Das phantasierte Handeln ist das allseitige Bedenken eines als wirklich angenommenen Falles, das Fassen von Beschlüssen auf Grund aller sorgfältig erwogenen Umstände nebst der allerdings nur sinnbildlich vorgenommenen Ausführung des Beschlossenen. Das phantasierte Handeln, weit davon entfernt, sich in Träumereien zu verlieren, ahmt also die Wirklichkeit nach und bereitet auf diese vor. Das Kriegsspiel unsrer Offiziere ist ein solches phantasiertes Handeln. In diesem phantasierten Thun wird z. B. der Handelsschüler geübt, wenn er auf dem Papiere Geschäfte abschließt, in einen erdichteten Briefwechsel tritt und eine umständliche Buchführung einrichtet. Zu solchem lehrreichen phantasierten Handeln giebt unsrem Zögling besonders der Aufsatz Gelegenheit, wenn er seinen Stoff aus der Geschichte oder der epischen und dramatischen Dichtung entlehnt und die psychologische und sittliche Beurteilung der Charaktere und ihrer Thaten fordert.

Aber nicht bloß der Unterricht, sondern das gesamte Schulleben muß im Interesse der Bildung eines lauteren Willens in allen Stücken ebensosehr einen wahrhaft sittlichen Geist atmen, wie das Leben des Hauses und der Familie (vgl. oben S. 216). In allen ihren Gesetzen und Strafen, Einrichtungen und Gewohnheiten muß die Schule das Bild eines sittlichen und zumal gerechten und unparteiischen Staates darstellen. Ich will jetzt nicht wiederholen, daß vor allem die Vertreter dieses pädagogischen Reiches, die

Lehrer, in sittlicher Beziehung musterhaft und vorbildlich ebenso dastehen müssen, wie die Eltern im Hause (vgl. S. 198 und S. 216), sondern nur auf einige häufig vorkommende Fälle hinweisen, in welchen der Lehrer im Unterricht und durch ihn vielfach unabsichtlich selbst die Veranlassung zu unlauteren Handlungen der Schüler giebt oder ihnen Kränkungen zufügt, welche einen verwirrenden Einfluß auf ihre sittlichen Anschauungen auszuüben vermögen. So verführt der Lehrer, welcher zu viel verlangt und seine Schüler mit Aufgaben überhäuft, diese, die nicht imstande sind, alles in ehrlicher Weise zu leisten, leicht zu Betrügereien: sie schreiben ab, gebrauchen Eselsbrücken, belügen ihn durch erdichtete Entschuldigungen, ganz abgesehen davon, daß sie, um nur alles fertig zu bringen, flüchtig und oberflächlich arbeiten und Lust und echtes Interesse verlieren. — Der eine Schüler, der sehr talentvoll, aber leichtsinnig und ohne ernstes Streben ist, der in wenig Minuten seine Aufgabe fehlerfrei löst, ohne sich innerlich für sie zu interessieren, wird vom Lehrer gewohnheitsmäßig gelobt; der andre, der langsam, aber gründlich im Denken ist, der Mühe und Fleiß auf seine Arbeit verwendet, aber sie doch nur unbeholfen ausführt, wird vom Lehrer häufig getadelt. Jenen macht das Lob nur leichtsinniger, diesen verdrießt der ungerechte Tadel, welcher sein eifriges Streben gar nicht in Rechnung zieht, so empfindlich, daß er nahe daran ist, voll Mißmut die Hände in den Schoß zu legen. *Fleiß und Leistung* müssen gerechterweise *stets getrennt beurteilt* werden. Der leichtsinnige Talentvolle ist sittlich nicht so viel wert, wie der Arme an Geist, aber redlich Strebende. Von dem Talentvollen sollten wir dreimal soviel verlangen, als er vollbringt. Leistet er nur das Geforderte, so erwirbt er sich weiter kein Verdienst, sondern sollte getadelt werden. — Der eine Schüler lernt leicht mechanisch auswendig, der andre schwer. Letzterer ist aber ein guter Denker, jener nur ein urteilsloser Papagei. Jener weiß die aufgegebenen Vokabeln, diesem fallen sie nicht ein, obwohl er sie gelernt hat. Der Lehrer setzt nach der Leistung des Gedächtnisses den Papagei über den Denker, der sehr wohl weiß, daß es mit jenem nicht weit her ist. Er fühlt sich vom Lehrer ungerecht behandelt und verliert alle Lust, bei ihm

sich anzustrengen. Stets muß demnach der Lehrer im Auge haben, daß er nicht bloß durch Stoff und Methode des Unterrichts den Schüler sittlich beeinflußt, sondern auch persönlich alles vermeidet, wodurch diese Einwirkung vermindert oder aufgehoben werden könnte.

2. Unterrichtsfächer.

Die Unterrichtsfächer des erziehenden und den sittlichen Charakter bildenden Unterrichts sind nicht beliebig nach äußeren Zwecken zu wählen; sie folgen vielmehr notwendig aus der Natur der menschlichen Seele und aus der Aufgabe, diese in allen ihren Anlagen harmonisch zu entwickeln. So wenig wie wir einseitig nur den utilitaristischen, den kirchlich-religiösen, den politischen oder den humanistischen, realistischen, ästhetischen und moralistischen Standpunkt (vgl. Kap. 1) anerkennen konnten, so wenig mögen wir zugeben, daß nur Religion oder Sprachen oder Mathematik oder Naturkunde oder auch nur eines von ihnen hauptsächlich und mehr als die andren den Unterrichtsstoff ausmachen müsse. Es handelt sich um die Bildung des gesamten menschlichen Geistes in all seinem Fühlen, Denken und Wollen. Was überhaupt mit dem Menschen, auch mit seinem Körper zusammenhängt, zumal aber, was aus seinem Geiste folgt oder diesen irgendwie angeht, das muß der Unterricht zu entwickeln trachten. Die Unterrichtsfächer folgen ihrer Zahl, ihrem Umfang und ihrem Inhalte nach gar nicht aus einer rein äußerlichen Tendenz, sei diese nun kirchlich oder politisch oder sonstwie, sondern lediglich aus der Natur des Menschen selbst, insbesondere aus seinem geistigen Wesen, dessen Anlagen und Bedürfnissen. So viel eigentümliche Hauptanlagen in der menschlichen Seele liegen, so viele Unterrichtsfächer muß es naturgemäß geben; so viel wichtiger als eine dieser Anlagen im Vergleich zu den anderen ist, so viel bedeutsamer ist auch das sie betreffende Unterrichtsfach im Verhältnis zu den andren; so gleichwertig endlich diese in Beziehung auf einander sind, so gleichwertig erscheinen auch die sie pflegenden Unterrichtsstoffe.

Nun wüßte ich nicht, was für den Menschen wichtiger wäre, als das Menschliche. Für den erziehenden Unterricht bildet daher auch den hauptsächlichsten Lehrstoff alles, was von und unter Men-

schen „geschicht", die Geschichte. Darunter ist nicht bloß die politische der Völker und Staaten, Stämme und Gesellschaften zu verstehen, sondern ebensosehr das phantasierte Geschehen, d. h. die gesamte Geschichte der Kunst in Dichtung, Bildnerei und Musik, und endlich drittens — *last not least* — auch das Verhalten des Menschen in seinem Thun und Lassen zum göttlichen Urgrunde der Dinge, wie es sich für das Gefühl in der Religion, für die Vernunft in der Philosophie ausspricht. In all diesem, was durch und für Menschen geschieht, zeigt sich vor allem das Fühlen, Wollen und Denken des Menschen, das Gute und Böse, das Wahre und Falsche; wie er ist, wie er sein und nicht sein soll; seine innerste Gesinnung. Das Geschichtliche im erklärten weiteren Sinne ergiebt daher den Gesinnungsstoff, aus dem wir den menschlichen Charakter kennen lernen, an dem wir den eignen bilden können. Sofern es sich um sittliche Charakterentwicklung handelt, ist für den erziehenden Unterricht keiner wertvoller, als dieser geschichtliche Gesinnungsstoff, und mit Recht steht er im Mittelpunkte desselben.

Die Reihenfolge, in welcher der großartige und vielumfassende Inhalt der Geschichte dem Zögling im Laufe der Erziehung überliefert werden muß, ist uns durch die psychologische Entwicklung der menschlichen, insbesondere der kindlichen Seele selbst vorgeschrieben. Jede Methode, welche diesen Entwicklungsgang der Seele außer acht läßt und nicht psychologisch verfährt oder sogar mit bewußter Absicht gegen den Strom dieser Entwicklung schwimmt, zerbricht und untergräbt die Gesundheit des menschlichen Geistes und ist zu verwerfen. Die kindliche Seele durchläuft in den Hauptabschnitten ihrer Entfaltung in abgekürzter Form die Hauptentwicklungsstufen, welche die gesamte Menschheit allmählich in langen Zeiträumen durchlaufen hat. Dieses psychogenetische Grundgesetz, d. h. dieses Gesetz von der Genesis der Psyche, der Entwicklung der Seele, ist schon von Kant*) angedeutet worden.

*) In seiner kleinen Schrift „Mutmaßlicher Anfang der Menschengeschichte" vom J. 1786 sagt Kant, daß jede zweite Generation „wieder vom A-B-C anfängt und die ganze Strecke, die schon zurückgelegt war, nochmals durchwandern muß." (Ausgabe Hartenstein,

Es ist hier nicht am Platze, es ausführlich zu erörtern. Die genaue Begründung findet sich in dem zweiten Teil meiner bereits oben (S. 31) erwähnten „Vergleichenden Seelenkunde." Nur in knappster Kürze und ganz allgemein wollen wir hier die Hauptstufen der Entwicklung der menschlichen Seele andeuten. Sie beginnt mit der Herrschaft der Phantasie. Von den Menschen der Urzeit, sowie noch heute von den Naturvölkern und Kindern wird alles Menschliche, Natürliche und Göttliche phantasievoll, ja phantastisch betrachtet. Die Wolke ist ein lebendiges Wesen, Sonne und Mond, Wasser und Baum, alles wird personifiziert. Daher die Märchen und Sagen, die Mythen und mythischen Religionen. Erst allmählich gelangt der Verstand zur Herrschaft, der scharf und nüchtern die Dinge der Welt kritisiert, sie auf ihre wirklichen Ursachen zurückführt und sie seinen ganz selbstsüchtigen Zwecken dienstbar zu machen sucht. Darauf erst folgt die Herrschaft der Vernunft, welche, die Selbstsucht abstreifend, nicht mehr auf die einzelnen Dinge und Individuen geht, sondern auf das, was allen gemeinsam ist, daraus allgemeingültige und notwendige Gesetze erschließt und diesen die Menschheit zu aller Heile zu unterwerfen strebt. Diese selbe Entwicklung durchläuft auch der Mensch in seinem individuellen Leben, wenn er überhaupt zur Vollendung gelangt, was allerdings bei den wenigsten der Fall ist. Im Kinde waltet schrankenlos die Phantasie; sie fühlt sich ab zur Herrschaft des klugberechnenden, selbstsüchtigen Verstandes, wobei die meisten Menschen ihr ganzes Leben beharren; nur wenige erreichen die Abklärung und Läuterung ihres Wesens im Vernunftstande der objektiv erkennenden Weisheit und der selbstsuchtlosen Alliebe.

Da das Kind anfangs voll und ganz im Sternbilde der Phantasie steht, so muß auch der geschichtliche Gesinnungsunterricht dem Kinde zuerst phantasievolle Stoffe darbieten, denn nur durch solche fühlt es sich jetzt interessiert und gefesselt. Die erste Form, in welcher der Gesinnungsstoff dem Kinde entgegengebracht werden muß, ist

---

Bd. IV, S. 323 Anm.) In seiner Pädagogik (Ausgabe Hartenstein, Bd. VIII, S. 462) wirft er die Frage auf: „Ob die Erziehung im einzelnen wohl der Ausbildung der Menschheit im allgemeinen durch ihre verschiedenen Generationen nachahmen soll?"

daher das Märchen, das bekanntermaßen sein liebstes Geistesspiel bildet. Die Märchen sind zwiefacher Natur: sie sind einerseits veränderte Nachklänge altheidnischer Naturmythen, oder sie haben einen geistig-sittlichen Sinn. Siegfried ist ursprünglich der Sonnen- und Frühlingsgott, der die in Winterschlaf versenkte Erde aus den Fesseln befreit. Daraus wird später der Held Siegfried, der den Flammenwall der Waberlohe durchschreitet und die von Wotan in Zauberschlaf versenkte Walküre Brünhild erweckt. Endlich schwächt sich der Mythus zum Märchen ab, in welchem der Königssohn das von der bösen Fee eingeschläferte Dornröschen, den schützenden Wald durchdringend, für sich gewinnt. Das Märchen von den Sternthalern dagegen, in welchem das Kind aus Mitleid und Gutherzigkeit all seine Habe hingiebt und dafür von Gott belohnt wird, hat von vornherein eine sittliche Bedeutung. Die Märchen jener ersten Art nähren die Phantasie, die der zweiten auch Gemüt und Charakter des Kindes. Beide sind beim Beginn des Gesinnungsunterrichtes zu verwenden, denn auch die Phantasie des Kindes muß in lebhafte Bewegung versetzt werden, wenn sein Geist sich entwickeln soll, ist sie doch des kindlichen Geistes erste Bethätigung, aus der sich alles übrige später entfaltet. Vom Märchen führt der Weg des Gesinnungsunterrichtes zunächst zur Sage; sie ist ein Mittelding zwischen Märchen und Geschichte, insofern in ihr sich bereits Geschichtliches mit dem Mythischen verknüpft. So stammen im mittelalterlichen Nibelungenlied Siegfried und Brunhilde noch aus dem Mythus, Attila dagegen und der Untergang der Burgunderkönige gehört schon der Geschichte an. Die Sage bildet mithin den Übergang vom Märchen zur Geschichte, und der Gesinnungsunterricht muß daher das Kind vom Märchen zur Sage, und von hier erst in die wirkliche Geschichte einführen. Wo mit dem geschichtlichen Stoffe Sagen in Verbindung stehen, beginne man stets mit diesen, und gehe dann erst zum Thatsächlichen über. Das reizt die Phantasie des Kindes, erweckt seine Aufmerksamkeit durch Bildung geeigneter Apperzeptionsvorstellungen und macht es für die Aufnahme des rein Geschichtlichen um so empfänglicher. So bildet die Siegfriedsage den Eingang zur Geschichte der alten Germanen, die Gudrunsage zu den Thaten der

ersten deutschen niedersächsischen Könige. Die Wartburgsagen leiten hinüber zu den thüringischen Landgrafen, zu Luther und der Reformation, die alttestamentlichen Patriarchensagen zur Geschichte Jesu und des Christentums. Ebenso gehen der griechischen und römischen Geschichte die ihnen entsprechenden Sagen voran.

Aller Gesinnungsunterricht, erstrecke er sich nun auf Welt-, Litteratur-, Kunst- oder Religionsgeschichte, muß so anschaulich wie möglich erteilt werden und daher stets heimatkundlich beginnen. Für die Kinder jedes Volkes ist hier der Anfang ein andrer, für deutsche Kinder liegt er in der deutschen, für englische in der englischen Geschichte u. s. w. Der Lehrer muß alles mit den lebhaftesten Farben, aber stets naturgetreu und wahr schildern; er muß sich deshalb mit den Quellen bekannt machen und unmittelbar aus diesen selbst schöpfen, die ja, aus eigner Anschauung erzählend, alles am genauesten und frischesten zu berichten wissen. Sowohl der ursächliche Zusammenhang der äußeren Begebenheiten, als auch die psychologische Entwicklung der Charaktere der Einzelnen wie der Völker, ihre Anschauungen und Beweggründe müssen dem Schüler völlig klar gemacht werden, wenn der geschichtliche Stoff erzieherisch wirken soll. Unter diesem Gesichtspunkte muß der Gesinnungsunterricht fortgesetzt darauf bedacht sein, drei Interessen im Zögling anzuregen: erstens das sympathetische Interesse der liebevollen, selbstsuchtlosen Teilnahme an jedem einzelnen Menschen; zweitens das gesellschaftliche Interesse für die großen Gemeinschaften, denen jeder einzelne angehört, ohne die er nicht existieren kann, und zu deren Bestem er nicht minder als für die Einzelnen zu wirken hat, das Interesse für die Gemeinde, den Stamm, den Staat, das Reich, — das allgemeine Interesse, das sich in seiner weitesten Form als das nationale geltend macht. Heißt es dort: Liebe deinen Nächsten wie dich selbst! so lautet der Wahlspruch hier: Ans Vaterland, ans teure, schließ dich an! Dazu tritt endlich noch das religiös-philosophische Interesse, durch welches sich der Mensch über das Einzelne, Zufällige und Vergängliche zu dem Weltganzen, Notwendigen und Ewigen erhebt; durch welches er sich zu diesem in Beziehung setzt und von ihm abhängig weiß; durch welches er sich in seiner Nichtigkeit

erkennt, sein selbstsüchtiges Ich in Demut vor dem Allgöttlichen beugt und sich dadurch geistig läutern lernt. Dabei ist vorzugsweise das Plan- und Zweckmäßige im Gange der ganzen Geschichte bei aller Zufälligkeit und scheinbaren Ziellosigkeit im Einzelnen zu betonen und hervorzuheben, damit der Zögling nach dem Vorbilde des Ganzen auch sein eignes Leben plan- und zweckmäßig gestalten, an die Möglichkeit der Verwirklichung von Idealen glauben und, vor dem lähmenden Gift des Pessimismus bewahrt, im sittlichen Sinn an sich und den Menschen mit unermüdlicher Kraft und Begeisterung arbeiten lerne. Man bezeichnet diese drei Interessen, das sympathetische, gesellschaftliche und religiös-philosophische, da sie zur Teilnahme am Menschlichen und Göttlichen hinführen, als die Interessen der Teilnahme.

Der Mensch lebt nicht bloß unter Menschen, sondern in der ihn umgebenden Natur, von der er körperlich und geistig im allerhöchsten Grade abhängig ist. Keinen seiner Zwecke, auch keinen seiner sittlichen, kann der Mensch verwirklichen ohne Anwendung natürlicher Mittel. Auch unter dem sittlichen Gesichtspunkt ist die Kenntnis der Natur unentbehrlich, und eingestehen zu müssen, daß man von naturwissenschaftlichen Dingen keine Ahnung habe, ist eines der größten Armutszeugnisse, das man sich ausstellen kann, und sollte schlechthin als eine Schande betrachtet werden. Der erziehende Unterricht kann ohne Naturlehre sein Ziel nicht erreichen; ihre Vernachlässigung würde sich an Geist und Charakter des Schülers empfindlich rächen. Gleichwohl darf die Naturkunde in der Erziehungsschule niemals fachwissenschaftlich, sondern muß, wie jeder Unterricht, schulwissenschaftlich betrieben werden; sie darf nie bloß sich und ihren Stoff im Auge haben, sondern muß den Blick auf das Ganze der Erziehung richten und sich diesem anpassen und unterordnen. Die Fachwissenschaft verfährt nach rein logisch-systematischen Gesichtspunkten, da sie in ihrer Forschung und Darstellung nur den gelehrten Fachmann berücksichtigt; die Schulwissenschaft muß nach didaktisch-psychologischen Gesichtspunkten vorgehen; d. h. sie muß sich in ihrer Darstellung ganz dem unfertigen Geisteszustande des ungelehrten Schülers anpassen und sich dem allgemeinen Erziehungszweck ge-

mäß in ihrem Stoffe beschränken. So ist jeder naturwissenschaftliche Überfluß und jeder lediglich fachmännische Betrieb der Naturkunde aus der Erziehungsschule zu verbannen, um so eifriger aber ihre schulwissenschaftliche Behandlung festzuhalten und zu pflegen. Wir dürfen nie vergessen, daß wir hier weder Zoologen noch Botaniker, weder Physiker noch Chemiker züchten wollen. Ich behaupte, daß unsere Realgymnasien an einem solchen fachmännischen Zuviel in der Naturwissenschaft gerade so kranken, wie die Gymnasien an dem Übermaß in philologischer Hinsicht. Oft genug habe ich Hochschulprofessoren der Physik und Chemie darüber klagen hören, daß dies Zuviel, welches gleichwohl fachmännisch nicht genug ist, in den Schülern die Einbildung erwecke, sie kennten die Grundlagen der Physik und Chemie schon genau und brauchten deshalb die Anfangsvorlesungen über diese Wissenschaften auf der Hochschule nicht mehr zu hören; so vernachlässigten sie den gründlichen An- und Ausbau der Elementarvorstellungen und blieben Stümper ihr Leben lang. Die Naturkunde, soweit sie zum erziehenden Unterricht gehört, soll nicht die Naturwissenschaft in ihrem ganzen Umfange umspannen, sondern sich nur auf die Naturerscheinungen und -gegenstände erstrecken, zu denen ein jeder Mensch als solcher und mithin die Menschheit im ganzen notwendig und unausweichlich in Beziehung tritt; die also jeder gebildete Mensch kennen muß, weil sie auf sein eignes Wohlergehen und die Entwicklung der Menschheit unmittelbar Einfluß ausüben oder geübt haben. Nicht die Natur an sich, wie in der Fachwissenschaft, sondern die Natur, soweit sie unmittelbar mit dem Menschen, seinen Bedürfnissen, seinem Wohl und Wehe, seinem Nutzen und Schaden in Verbindung steht, bildet den Inhalt der schulwissenschaftlichen Naturkunde. Licht und Luft, Wasser und Feuer, Schwerkraft, Elektrizität und Magnetismus, kurz die allgemeinen Naturkräfte und die chemischen Vorgänge, die für Leben und Gesundheit von Wichtigkeit sind, die Tiere und Pflanzen, welchen der Mensch Nahrung und Kleidung, Genuß und Heilung verdankt — das sind die Gegenstände der Schulnaturkunde, nicht aber gehören dahin alle möglichen für das allgemeine Leben gleichgültigen Verbindungen, wie Aethylmethylphenylamylammoniumoxydhydrat oder die Abarten

einer im tropischen Urwalde wuchernden Schlingpflanze. Das theoretische Interesse ist hier Neben-, das praktische ist Hauptsache, während die Fachwissenschaft zunächst nur das erstere ins Auge faßt. Der kulturelle (kommerzielle, industrielle und medizinische) Gesichtspunkt steht hier über dem abstrakt-wissenschaftlichen.

Die Fachwissenschaft trennt, sie spaltet sich in viele einzelne Zweige, wie Chemie und Physik, und diese wieder in ihre Unterteile, wie organische und anorganische Chemie, Optik, Akustik u. s. w.; sie fordert ferner, daß jeder Zweig für sich studiert werde. Die Schulwissenschaft verbindet, d. h. sowie in jeder Naturerscheinung oder an jedem Naturkörper viele Kräfte der Natur gleichzeitig wirksam sind, so erörtert sie mit ihren Schülern an einem und demselben Naturgegenstande alle diese Kräfte, chemische wie physikalische, zugleich, in derselben Lehrstunde, ohne eine besondre Stunde lediglich für die physikalische, eine andre für die chemische Betrachtung anzusetzen. Das ist nicht fachwissenschaftlich und soll es auch nicht sein, aber ebensowenig unwissenschaftlich, sondern schulwissenschaftlich. Auch auf dem Realgymnasium sollte nur so Physik und Chemie betrieben und die fachwissenschaftliche Trennung erst der Hochschule und den Studierenden überlassen werden, welche Chemiker und Physiker werden wollen. Die übrigen Schüler sammeln bei diesem schulwissenschaftlichen Betriebe genug Kenntnisse, um für ihr Leben damit auszukommen, und die späteren Fachmänner genug Vorkenntnisse, um sich auf der Hochschule mit lebhaftestem Eifer nunmehr dem rein theoretischen Studium hingeben zu können, denn daß bei dieser verbindenden Lehrweise in der Naturkunde gleichwohl allmählich eine Fülle gründlicher naturwissenschaftlicher Kenntnisse, denen es auch an systematischer Ordnung nicht fehlt, erworben werden kann und soll, das werden besonders die Auseinandersetzungen über die methodische Behandlung eines Lehrgegenstandes im folgenden Kapitel („Stufe des Systems“) genügend erweisen. Denn die Schulwissenschaft soll zwar nicht Fachwissenschaft sein und alles geben, aber alles, was sie giebt, ebenso gründlich und genau geben, wie jene. Oberflächlichkeit ist hier so gut ausgeschlossen wie dort. Um allerdings in dieser Weise einen Naturgegenstand behandeln zu können, dazu bedarf

es einer doppelten Meisterschaft, nämlich der des Fach- und Sachkenners und der des Pädagogen zugleich. Nur große Meister können es und sollten es die kleineren Schulmeister lehren. So hat es der große englische Physiker Faraday gethan. Er hat es nicht für schimpflich erachtet, Kinder in die Elemente der Naturwissenschaft einzuführen; er geht dabei von einem einzigen Gegenstande aus, und indem er den Schülern die „Naturgeschichte einer Kerze“ erzählt, macht er sie fast mit allen Kräften der Natur bekannt.*) Ebenso hat der berühmte englische Anatom Huxley ein Meisterstück dieser Art in einem Vortrage für Arbeiter geliefert, in welchem er an einem „Stück Kreide“ alle Hauptzüge der Entwicklungsgeschichte der Welt, der Erde und ihrer Bewohner, darlegt.**) Man sage also nicht, es sei unmöglich, so zu verfahren; die Thatsachen beweisen bereits das Gegenteil.

Wenn irgend ein Unterrichtsgegenstand, so bedarf die Naturkunde der Anschauung. Stets muß das wirkliche Ding betrachtet werden; jede Abbildung ist mißverständlich und darf höchstens zur Auffrischung der Vorstellungen im Gedächtnis benutzt werden, nachdem der Naturkörper oder die Naturerscheinung selbst beobachtet worden ist. Anschauen können wir aber nur, was uns nahe liegt. Heimatkundlich durch und durch muß mithin die Naturlehre betrieben werden. In die heimatliche Natur also muß der Schüler eingeführt werden, aber auch wirklich in die Natur, in die frische, freie Gotteswelt hinein, aus der dumpfen Schulstube heraus! Das ist auch so eins unsrer überkommenen und durch Gewohnheit geheiligten Vorurteile, als ob nur auf der Schulbank unterrichtet werden könnte! Besucht die Werkstätten, Fabriken, die Bergwerke, die Wälder und Felder! Seht die Vorgänge der Natur und des Gewerbes an Ort und

*) Michael Faraday, Naturgeschichte einer Kerze. Sechs Vorlesungen für die Jugend. Berlin, Oppenheim 1871. Vgl. desselben Verf. Werk: Die verschiedenen Kräfte der Materie. Sechs Vorlesungen für die Jugend. Berlin, Oppenheim.

**) Huxley, Reden und Aufsätze. Deutsch vom Verfasser. Berlin, Grieben, 1877. IX. Vortrag, S. 166 ff.

Stelle! Nur so werdet ihr fehlerfreie Anschauungen und richtige Begriffe bilden! Der spätere Aufenthalt in der Schulstube diene der Wiederholung und der begrifflichen Durcharbeitung des Beobachteten; der Grund dazu aber werde dort gelegt, wo er allein gelegt werden kann, in unmittelbarer Gegenwart der Naturerscheinung selbst. Die Frische der Natur würde auch die Schüler frisch machen; dem Mangel an Bewegung würde abgeholfen, die Gesundheit gefördert werden. Gerade der Naturlehrer müßte es als seinen Beruf betrachten, den Zögling in steten Verkehr mit der guten Mutter Natur zu setzen und ihre Heilkraft körperlich wie geistig auf ihn wirken zu lassen. Denn auch geistige Heilkraft wunderbarer Art liegt in der wissenschaftlichen Beschäftigung mit der wirklichen Natur. Überall deckt die Naturkunde die wahren, natürlichen Ursachen der Erscheinungen auf und befreit damit von phantastischen Einbildungen und abergläubischem Wahne. Es ist wahr, die Naturlehre ist die eigentlich aufklärende Wissenschaft; sie ist die größte Feindin alles Aberglaubens. Gerade darin liegt ihr sittlicher Wert; gerade unter diesem Gesichtspunkt muß sie in der Schule gepflegt werden; gerade dieser Absicht gemäß muß sie fortwährend mit Bewußtsein forschen und lehren. Darin bildet sie ein treffliches und notwendiges Gegengewicht gegen den geschichtlichen Stoff. So wahr und getreu hinsichtlich der Darstellung der Wirklichkeit und der Aufdeckung der eigentlichen Ursachen des menschlichen Geschehens die Geschichte auch verfahren soll, so bietet sie in ihrem weiteren Umfang, zumal in Dichtung und Religion, doch auch der Phantasie die reichlichste Nahrung. Überfütterung der Phantasie kann Phantasieverirrungen im Gefolge haben, und der phantastische Glaube wird zum Aberglauben. Solche Ausschreitungen zu verhindern, ist Pflicht der Naturlehre, und auch aus diesem Grunde ist sie für den erziehenden und charakterbildenden Unterricht unentbehrlich.

So wie der Gesinnungsstoff drei Interessen der Teilnahme, so hat der naturkundliche Unterricht im Schüler fortwährend drei Interessen der Erfahrung zu erwecken. Zunächst das empirische Interesse der genauen sinnlichen Beobachtung. Von dieser geht alle Naturkunde aus; zuerst muß festgestellt werden,

was ist, dann erst kann die Frage richtig beantwortet werden, warum es so ist. Das erste ist aber nicht minder schwer, als das zweite. Die wenigsten Menschen verstehen ihre Sinne richtig zu gebrauchen und sinnlich scharf aufzufassen. Das ist auch wieder eine klägliche Folge unsres einseitig geistig überspannten, nur auf Gedankenentwicklung gerichteten, mit bebrillten Augen nur Bücher fressenden Unterrichts. Die Wirklichkeit ist mehr wert als alles bedruckte Papier, und nicht der Bücherwurm beherrscht sie, sondern nur, wer sie mit gesunden, offenen und durch Übung geschärften Sinnen erfaßt. Unsre Kinder können weder sehen noch hören, weder schmecken noch riechen noch tasten — im wahren Sinne des Wortes. Sie lernen es nicht in der Schulstube, vielmehr verlernen sie dort die gesunde Anlage, die sie von Natur mitbringen; sie werden nicht bloß kurzsichtig, sondern blind und taub stehen die meisten als Erwachsene den Vorgängen der Welt und der Menschheit gegenüber, das Gehirn angefüllt mit lateinischen und griechischen Vokabeln, aber blöde an Sinnen und ohne gesunde sinnliche Kraft. Blasiert nennt man das mit einem Fremdwort; verwelkt heißt es auf deutsch — und wahrlich verwelkt, statt blühend an ihren Sinnen sind heute die meisten Jünglinge, wenn sie die Schule verlassen. Mit Nachdruck hat schon Fröbel darauf hingewiesen, daß die Sinne der Kinder schärfer entwickelt werden müssen, — im Gegenteil, sie werden nicht bloß nicht geschont, sondern zu Grunde gerichtet, und völlig berechtigt ist die Klage der Professoren der Medizin, Chemie u. s. w. an den Hochschulen, daß zumal die von den Gymnasien kommenden Studenten weder Sinn noch Hände scharf und geschickt zu gebrauchen verständen und wie hülflose Kinder es erst mühsam erlernen müßten, wenn sie es überhaupt noch lernten. Die sinnliche Beobachtung ist Grundlage und Anfang aller Naturwissenschaft, das Ziel ist die denkende Durchdringung des Naturgeschehens, das Auffinden der den einzelnen Erscheinungen zu Grunde liegenden Gesetze. Wahrgenommen werden nur jene, niemals diese. Gesetze sind die aus den einzelnen wahrgenommenen Erscheinungen durch Denken erschlossenen allgemeinen, hervorbringenden Ursachen; sie sind gedacht, nicht gesehen. Naturerscheinungen entdecken ist Sache der Sinne; Natur-

gesetze entdecken ist Sache des Denkens. Auch dazu muß der Zögling angeregt werden; nicht bloß das empirische Interesse der sinnlichen Beobachtung, sondern auch das spekulative Interesse der denkenden Ergründung muß in ihm erweckt werden. Wenn der Lehrer den Schülern abends am Himmel die einzelnen Sternbilder zeigt und nennt, so pflegt er das empirische, wenn er ihnen die Kopernikanische Theorie erklärt, das spekulative Interesse. Aber ein drittes tritt an dem leuchtenden Sternenhimmel uns noch entgegen, wie fast an jedem Gebilde der Natur: er ist auch — schön. Das ästhetische Interesse für das Schöne und Erhabene fortgesetzt zu nähren, ist also ebenfalls Aufgabe der Naturkunde, und gerade ihr bietet sich dafür ein unerschöpflicher Stoff dar, denn neben dem Wilden und Grausigen strotzt sowohl die unorganische, als erst recht die organische Natur von Schönheitsfülle, mehr und herrlicher als alle Menschenkunst. Die Schönheit rührt das Gefühl. Nicht bloß durch ihre Wahrheit wirkt also die Naturkunde charakterbildend, sondern dadurch, daß sie den Schüler verständnisvoll für das Schöne begeistert, trägt sie auch ihren Teil zur Vertiefung des Gemütes bei. Wahrheit und Schönheit gehören ihr gleichmäßig; so ist sie ein wahrhaft sittlich bildender Lehrzweig, der am Baume des erziehenden Unterrichts im vollsten Blätter- und Blütenschmucke prangen muß. Wenn aber Wahrheit und Schönheit ihr eignen, so darf der Hinweis auf die Schönheit der Natur auch der Wahrheit nie ermangeln. Nicht mit gezierter, überschwänglicher, kränklich-schwacher Sentimentalität soll sie den Schüler in einen gedankenlosen Gefühlsdusel über die Schönheiten der Natur versetzen, sondern ihn stets über die Gesetze des Naturschönen aufzuklären suchen: warum diese oder jene Erscheinung durch die symmetrische Anordnung ihrer Teile, oder durch den Zusammenklang gewisser sich ergänzender Farben, oder durch die Gruppierung nach dem Gesetze des goldnen Schnittes u. s. w. eine schöne Wirkung hervorbringe. Die Bewunderung soll nicht bloß in Anbetung, sondern auch in Erkenntnis enden.

Das Menschliche auf der einen, die Natur auf der andern Seite bilden die ersten beiden Hauptgruppen des Unterrichtsstoffes. Das bedeutsamste Mittel aber, um den Menschen in seinem

tiefsten Innern zu erkennen, ist die Sprache; um die Natur zu erforschen, das Zählen und Messen, die Mathematik. So kann der erziehende Unterricht, der Mensch und Natur zum Gegenstande seiner Betrachtung macht, auch Sprache und Mathematik als notwendige und hochwichtige Unterrichtsgegenstände nicht entbehren.

Sprache ist die innigste und klarste Offenbarung des Geistes. Durch Sprache geben wir uns zu erkennen und erkennen andre; durch Sprache wirken wir mehr als durch irgend ein sonstiges Mittel auf andre; durch Sprache unterrichten wir und bilden wir den Geist. Der Geist erzeugt die Sprache, aber umgekehrt erzeugt die Sprache auch Geist. Sprache ist Macht; sprechen können heißt Macht haben; sprechen lernen heißt Macht erwerben; je mehr Sprachen, umsomehr Menschen beherrschen wir.

In jeder räumlichen und zeitlichen Entfernung
Den Menschen zu verstehn, dient seiner Sprach Erlernung.
Nur Sprachenkunde dient zur Weltverständigung:
Drum sinne spät und früh auf Sprachenbändigung!
Mit jeder Sprache mehr, die du erlernst, befreist
Du einen bis daher in dir gebundnen Geist,
Der jetzo thätig wird mit eigner Denkverbindung,
Der aufschließt unbekannt gewesene Weltempfindung,
Empfindung, wie ein Volk sich in der Welt empfunden:
Nun diese Menschheitsform hast du in dir gefunden.
Ein alter Dichter, der nur dreier Sprachen Gaben
Besessen, rühmte sich, der Seelen drei zu haben.
Und wirklich hätt' in sich nur alle Menschengeister
Der Geist vereint, der recht wär aller Sprachen Meister.

(Rückert.)

Noch viel mehr, als es heute geschieht, muß im erziehenden Unterricht die Sprache gepflegt werden, aber im anderen Sinne! Zunächst muß jede Unterrichtsstunde auch als Sprachstunde aufgefaßt werden. Auch der Lehrer der Naturkunde und Mathematik, der Religion und der Geschichte hat nicht bloß auf ein dialektfreies, schriftreines und grammatisch richtiges Sprechen, sondern ebenso auch auf stilistische Schönheit des Ausdrucks zu halten. Was soll man freilich von den Schülern erwarten, wenn die Lehrer sich zwar Mühe geben, in ihrem Französisch und Englisch alle

verzwickten Mundstellungen des Ausländers peinlich nachzuäffen, in ihrer deutschen Muttersprache aber über die bäurische Mundart ihres Heimatsdorfes kaum hinauskommen, kein P und T von B und D, kein eu und ei und ü und i unterscheiden, und überhaupt ohne kräftige Anspannung der Stimmbänder, Zunge und Lippen in ihrer von Biertrinken und Tabakrauch verschleimten Kehle heiser gurgeln und nuscheln, als ob sie einen Kloß im Munde hätten?! Die Aufgabe der eigentlichen Sprachstunde ist einerseits, den Bau der Sprache grammatisch, stilistisch, poetisch und rhetorisch klar zu machen, andrerseits aber — und das ist ohne Zweifel ihr höherer Zweck — in den Geist der Sprache und des Volkes, das sie spricht, durch das Lesen und Erläutern der Sprachdenkmäler d. h. des Schrifttums, welches ein Volk in seiner Sprache hervorgebracht hat, einzuführen. An diesem Geist soll der Schüler seinen eignen nähren und entwickeln. Dadurch wird der Sprachlehrer zum berufensten Geistesbildner. Er verkennt seine erhabene Aufgabe, wenn er nur Grammatiker sein will. Alles philologisch Fachmäßige gehört in das Fachstudium der Universität, nicht in den Erziehungsunterricht. Die Grammatik soll nur so weit betrieben werden, als sie für das Verständnis der Schriftsteller unentbehrlich ist. Wenn wir Schiller genießend lesen, denken wir nicht an grammatische Zergliederungen. So sollen von den Schülern die Klassiker der verschiedenen Sprachen mit Genuß gelesen werden. Alles, was diesen Genuß beeinträchtigt, was langweilt und abstößt, ist vom Übel. Der geistige Inhalt ist die Hauptsache und das allein Erzieherische, die formelle Behandlung wage sich nur soweit hervor, als sie zum Verständnis notwendig ist, sonst bleibe sie dem Fachphilologen und der Hochschule überlassen. Lesen, so viel wie möglich, aus den Werken der besten Schriftsteller, das fesselt, das bildet, das nährt den Schüler, das macht ihn dankbar gegen die Sprachstunde. Dabei muß der Sprachlehrer, nicht etwa in systematisch-fachmännischer Weise, sondern gelegentlich, in stetem Anschluß an das Gelesene eine Art philosophischer Propädeutik dem Schüler überliefern, sodaß diesem nach und nach die hauptsächlichsten Ergebnisse der Psychologie und Ästhetik, aber auch der Logik und Erkenntnistheorie, der Moral- und Religionsphilosophie be-

kannt werden. Werke wie Lessings Nathan und Laokoon, Schillers ästhetische Abhandlungen, andrer Schriften in deutscher und fremden Sprachen gar nicht zu gedenken, geben dazu genügende Veranlassung und hinreichenden Stoff. Daß mit der Einführung in die Litteratur auch eine Übersicht über die Litteraturgeschichte zu verbinden ist, versteht sich von selbst. So ist die Aufgabe des Sprachlehrers in der Erziehungsschule eine der tiefsten, vielseitigsten und umfassendsten. Der sprachliche Stoff berührt sich am engsten mit dem Gesinnungsstoff, der Sprachlehrer ist deshalb auch im höchsten Grade Gesinnungsbildner. Das zeigt sich auch darin, daß er nicht bloß die Interessen der Erfahrung, sondern auch die der Teilnahme in seinem Unterricht stetig zu pflegen hat. Er hat nicht bloß das empirische Interesse des bloßen Vokabellernens, das spekulative der Grammatik und das ästhetische der Stilistik und Poetik zu befriedigen; er hat es überhaupt nicht bloß mit der Form der Sprache zu thun, worauf sich diese drei Interessen beziehen, sondern nicht weniger, ja als Erziehungslehrer noch mehr, liegt ihm der Inhalt der Sprachdenkmäler am Herzen, und er muß durch ihre Stoffe echte Menschenliebe und Sinn für Gemeinwesen, Staat und Vaterland, das sympathetische und gesellschaftliche Interesse nicht minder, als das religiös-philosophische am Weltganzen und Göttlichen zu erwecken verstehen.

Unter den Sprachen sollte in allen Schulen, auch in den Gymnasien, die Muttersprache den ersten Rang einnehmen, bei uns das Deutsche. Tausendmal mehr, als es geschieht, sollte Deutsch gelernt, gelesen und geschrieben werden. Hier enthüllt sich einer der wundesten Punkte unseres heutigen Unterrichtswesens. Der Knabe kennt noch nicht die deutsche Sprache und Grammatik und soll schon die lateinische und griechische lernen. Aus lateinischen Übungsbüchern, in welchen die darin enthaltenen lateinischen Lesestücke nicht deutsch, und die deutschen Übersetzungsstücke nur in einem für die lateinische Übersetzung zurechtgemachten After- und Halbdeutsch geschrieben sind, lernen sie ihr jammervolles Undeutsch. Und da wundert man sich, wenn sie nachher ein Mischmasch von Deutsch und Fremdwörtern sprechen und schreiben! Der Kampf gegen das Fremdwörterunwesen ist ganz vergeblich, solange man dies Verfahren

18*

nicht ändert, dessen Widersinn die Zukunft gar nicht begreifen wird. Deutsch sprechen, deutsch schreiben, und deutsch denken lernen sollte billigerweise der Deutsche. Für den Engländer und Franzosen versteht sich das längst von selbst. Es verrät einen hohen Grad nationaler Unreife, daß man es dem Deutschen erst und noch besonders einschärfen muß. Die beste Übung aber im Deutschdenken giebt der deutsche Aufsatz; er ist auch der Probierstein, an welchem man das Gold und den Feingehalt des Denkens am sichersten erkennen kann. Fort mit dem lateinischen Aufsatz und dem griechischen Exercitium! Alle darauf unnütz verwendete Zeit möge dem deutschen Aufsatz zu Gute kommen! In ihm stelle der Schüler, was er gelernt hat, zumal den geschichtlichen und den naturkundlichen Stoff dar; der deutsche Aufsatz diene dazu, allemal die Ergebnisse des Lernens zusammenzufassen! Dann ist der Schüler nie um den Stoff verlegen. Indem er ihn seiner individuellen Anschauungsweise gemäß behandelt, erwirbt er ihn sich in Fleisch und Blut als unverlierbaren Besitz und gewinnt die Fähigkeit, sich frei und leicht über einen Gegenstand auszulassen. Der deutsche Aufsatz wird so zum vereinigenden Mittelpunkt für alle Unterrichtszweige und alle Interessen des Schülers; er bildet die Krone des gesamten Geisteslebens der Schule, während er bisher vielfach nur die Bedeutung einer Nacht- und Schlafmütze besitzt.

Wir leben als ein lebendiges Volk unter lebendigen Völkern und im regsten Wechselverkehr mit ihnen. Daraus folgt, daß wir uns nicht bloß mit unseren Volksgenossen, sondern zweitens auch mit anderen Völkern verständigen müssen, daß wir nach der lebendigen Muttersprache zunächst und vor allem andere lebende Sprachen, besonders Englisch und Französisch, lernen müssen. Man muß ein Brett vor dem Kopfe haben, wenn man nicht einsieht, daß die lebenden Sprachen für den heute lebenden Menschen praktisch in jeder Beziehung eine höhere Bedeutung haben, als die toten. Ich bestreite nicht den theoretischen Wert der alten Sprachen und ihrer Litteratur; im Gegenteil, ich kenne sie gut und liebe sie. Unendlich wichtig auch für unsere Kultur ist die antike Litteratur und Kunst und für jeden Gelehrten, dessen Wissenschaft geschichtlicher Natur ist, die Kenntnis der alten

Sprachen unentbehrlich. Aber wenn ich von meiner gelehrten Beschäftigung absehe, was hat mir denn meine Kenntnis des Lateinischen und Griechischen jemals im modernen Leben, im Verkehr mit Menschen und Völkern geholfen? Gar nichts! Ich bin viel umhergekommen, ich habe zu Hause und auf Reisen ungezählte Male englisch, französisch und italienisch, aber wenn ich die Übungen der Gymnasial= und Studentenzeit ausnehme, niemals lateinisch oder griechisch gesprochen. In unserer modernen Welt sich überall zurechtfinden und möglichst leicht bewegen zu können, sollte jeder lernen, der auf den Namen eines Gebildeten Anspruch erhebt; die erste Bedingung dazu ist aber Kenntnis der hauptsächlichsten lebenden Sprachen, deren Erlernung daher in jeder Schule, auch auf dem Gymnasium, dem Studium der alten Sprachen vorangehen sollte. Die neueren Sprachen werden selbst auf dem Realgymnasium viel zu stiefmütterlich behandelt, weil sie im Grunde immer noch zu sehr nach dem Muster und Vorbilde der alten Sprachen betrieben werden. Man treibt zu viel Grammatik und übt zu wenig das lebendige Sprechen. Aber nur dann hat das Studium einer neueren Sprache für den Gebildeten Wert, wenn er sie nicht bloß lesen, sondern wirklich sprechen kann. Da haben unsere Schüler neun bis zehn Jahre französische und englische Stunden auf dem Gymnasium gehabt! Redet sie aber ein Fremder englisch oder französisch an, so stehen sie wie stumme Stöcke da. Der Engländer schickt seinen Sohn ein Jahr nach Deutschland, und ohne Verlegenheit spricht dieser bald, wenn auch mit einigen Fehlern, ein verständliches Deutsch. O, über diese gepriesene deutsche Bildung, die vor lauter mittelalterlichem Zopfe die schwerste Mühe und kostbarste Zeit auf die Geburt einer lächerlichen Maus verwendet! Fließend sprechen lernen, immerfort sich im Sprechen üben — das ist die hauptsächlichste Aufgabe alles Neusprachunterrichtes. Welchen Wert hat es denn für den Schüler, die altprovençalischen Formen mit den entsprechenden neufranzösischen vergleichen zu können, die französische Litteraturgeschichte zu kennen und Stücke von Racine und Molière gelesen zu haben, aber — nicht sprechen zu können?! Man übertrage diesen Zustand doch einmal auf unsere eigne Muttersprache, um sogleich seine ganze

Lächerlichkeit einzusehen! Ich will nicht, daß der Zögling die Kenntnis der französischen und englischen Litteratur vernachlässige, aber das praktische Sprechen, Lesen und Schreiben muß in der modernen Sprache dem theoretisch-fachwissenschaftlichen Betriebe jederzeit voranstehen.

Auch für das Gymnasium fordere ich, daß zuerst die neueren, und erst in den höheren Klassen die alten Sprachen gelernt werden. Damit meine ich nicht das Gymnasium von heute, dessen Einrichtung, mehr oder weniger aus dem Mittelalter stammend, entschieden einer Neubildung weichen muß. Ich meine ein Gymnasium der Zukunft. Alle Reformen, wie sie bisher angestrebt und zum Teil ausgeführt sind, halte ich für Halbheiten; sie sind Flickwerk, bei denen man nur den neuen Wein auf alte Schläuche füllt. Neue Schläuche müssen genommen werden. Das Gymnasium als Altsprachschule muß im Zusammenhang mit der Neusprachschule und Muttersprachschule einem völlig andern Auf- und Ausbau des Unterrichtswesens überhaupt Platz machen, wie ich dies am Ende dieses Kapitels ausführlicher darlegen werde, wenn ich über die für den Erziehungsunterricht notwendigen Schularten handle.

Die Mathematik ist das Mittel zur Erforschung der Natur und zur Ordnung der menschlichen Verhältnisse (Zählen, Messen). So kann der erziehende Unterricht sie nicht entbehren. Die Mathematik hat es aber unmittelbar nur mit der Form der Dinge, nicht mit ihrem Inhalte, geschweige mit einem bestimmten Inhalt, zu thun. Der Mathematiker kann Mohammedaner, Jude, Christ, Protestant, Katholik, religiöser Mystiker, Rationalist, Materialist, Idealist sein, — eine bestimmte Gesinnung ist mit den rein formalen Zahlen und Linien nicht gegeben. Insofern wirkt die Mathematik auch nicht unmittelbar auf die Gesinnung und bestimmt nicht den sittlichen Gehalt des Menschen. Das zeigt sich auch darin, daß sie nur die drei Interessen der Erfahrung (das empirische, spekulative und ästhetische), nicht die Interessen der Teilnahme (das sympathetische, gesellschaftliche und religiös-philosophische) pflegen kann. Mittelbar indes arbeitet auch sie an der Bildung des Charakters, insofern sie das Denken an Genauigkeit, Schärfe und Folgerichtigkeit gewöhnt, wodurch dann auch Wollen und Handeln günstig

beeinflußt werden können. — Da das rein Formale und Abstrakte dem kindlichen Geiste fern liegt und am schwersten fällt, so muß die Mathematik in der Erziehungsschule und zumal in ihren Anfängen so konkret und anschaulich wie möglich verfahren. Sie muß nicht bloß ihren Ausgang stets von sichtbaren und greifbaren Körpern nehmen, sondern heimatkundlich sich immer auch auf die praktischen Verhältnisse des wirklichen Lebens beziehen; sie muß die Rechenbeispiele dem geschäftlichen und wirtschaftlichen Verkehr entnehmen und die geometrischen Sätze stets in ihrer Anwendung auf die Praxis des Lebens (Feld- und Höhenmessung, Technik und Baukunst) darstellen. Alles rein Theoretische und Fachmathematische bleibe vom erziehenden Unterricht ausgeschlossen; nur das möge gegeben werden, was praktisch für jeden Erwachsenen wertvoll und unentbehrlich ist. Was wendet denn der Philologe, Historiker, Theologe, Jurist, Botaniker, Zoologe, was der Allgemeingebildete später von all dem fachmathematischen Überfluß der höheren Gymnasialklassen jemals später in Beruf und Leben an? Dieser ganze Überfluß kann wegfallen, ohne daß die Geistesbildung darunter leidet. Waren Shakespeare, Schiller und Goethe stark in Logarithmen und Gleichungen dritten Grades? Der erziehende Unterricht kann mit weniger Mathematik auskommen, als heute in den höheren Schulen geboten wird; der Fachmathematiker werde auf der Hochschule gebildet.

Zu den vier Hauptgruppen der Unterrichtsfächer der Erziehungsschulen, den beiden ersten, der Geschichte und Naturkunde, die es mit der dem Menschen gegebenen Wirklichkeit zu thun haben, und die wir deshalb Realien nennen, und den beiden letzten, der Sprache und Mathematik, die als Formen zum Verstehen und Begreifen der wirklichen Dinge vom menschlichen Geiste erzeugt und verwendet werden, und die wir deshalb als Formalien bezeichnen, treten nun noch zwei Gruppen hinzu, deren Notwendigkeit für Erziehung und Charakterbildung bereits früher genügend erwiesen ist, nämlich erstens der Turnunterricht im weitesten Sinne des Worts, als Ausbildung des Körpers zu einem geschickten Werkzeug des Geistes, zweitens

der Kunstunterricht, den die Erziehungsschule im Handfertigkeitsunterricht, im Zeichnen und Singen pflegt. Ich will hier nur zu der erstern Gruppe noch bemerken, daß der anthropologisch-medizinisch-diätetische Unterricht am besten mit dem Turnunterricht zu verbinden wäre. Eine gewisse Kenntnis vom Bau des menschlichen Körpers, und wie er so lange als möglich gesund und kräftig zur Erzielung eines hohen und rüstigen Lebensalters zu erhalten sei, sollte niemandem fehlen. Es bedarf dazu aber gar keiner besondern Unterrichtsstunde. Viel wirksamer wird der Schüler auf alle hierher gehörigen Gegenstände hingewiesen, wenn ihm die Lehren der Anatomie und Physiologie in unmittelbarer praktischer Anwendung auf seinen eignen Körper und sein eignes Wohlbefinden vorgeführt werden. Das ist aber so recht die Sache des Turnlehrers. Bei jeder Übung erörtere er die dabei in Betracht kommenden Knochen und Muskeln, den Einfluß der ausgeführten Bewegung auf die Lunge, Herz, Magen u. s. w. Ein Skelett, gute Modelle und Zeichnungen dienen zur Erläuterung, und so werden dem Schüler ohne viel Zeitaufwand allmählich die wichtigsten Lehren vom Bau und Leben des menschlichen Körpers geläufig gemacht.

In dem folgenden Schema geben wir eine Übersicht der Unterrichtsfächer der Erziehungsschulen, wobei wir hinsichtlich der Geographie bemerken, daß sie insofern eine eigentümliche Stellung einnimmt, als sie eine gemischte Wissenschaft ist. Sie ist geschichtlich und naturwissenschaftlich, sie hat es mit den Sprachen der Völker zu thun und bedarf der mathematischen Messung. Der Hauptsache nach wird man sie aber als geschichtlich-naturwissenschaftlich bezeichnen können; ich habe sie in dem Schema deshalb unter die Realien, gewissermaßen als deren Anfang, gestellt.

Unterrichtsgegenstände.

- **I. Realien.**
  - Das Menschliche.
    - Geschichte im weitesten Sinne, der Völker und Staaten, der Kunst, der Religion.
      - Interessen der Teilnahme (das sympathetische, gesellschaftliche, religiös-philosophische).
  - Die Natur.
    - Naturkunde.
      - Interessen der Erfahrung (das empirische, spekulative, ästhetische).
  - (Das Menschliche und die Natur:) Geographie.
    - Interessen der Erfahrung und der Teilnahme.
- **II. Formalien.**
  - Willkürliche Formen
    - Zeichen oder Wörter.
      - Sprachen.
        - Interessen der Erfahrung und der Teilnahme.
  - Notwendige Formen.
    - Zahlen und Gestalten.
      - Mathematik.
        - Interessen der Erfahrung.
- **III. Turnen. IV. Kunst.**
  - Interessen der Erfahrung und der Teilnahme.

Die Aufgabe der Erziehung im allgemeinen und des erziehenden Unterrichts im besondern war die allseitige harmonische Entwicklung des menschlichen Geistes und die Bildung eines sittlichen Charakters, die Erweckung aller geistigen Interessen und ihre Unterordnung unter das höchste sittliche Interesse. Abgesehen von der entfernteren Mitwirkung der Regierung und der unmittelbaren Einwirkung der besondern Kunst der Charakterbildung löst der erziehende Unterricht diese Aufgabe durch seine kulturhistorische und konzentrierende Einrichtung. Die Gesinnungsstoffe bilden den Mittelpunkt alles Unterrichts (vgl. S. 27 f.) Die Geschichte im erklärten Sinne des Wortes, als Inbegriff der Gesinnungsstoffe, stellt auf allen ihren Gebieten, die allmähliche Entwicklung der menschlichen geistigen und materiellen Kultur vom Anfang bis heute dar. So sind demnach die Gesinnungsstoffe genommen aus und geordnet nach der kulturgeschichtlichen, zumal geistigen und sittlichen Entwicklung der Menschheit. Nach dem psychogenetischen Grundgesetz ist aber die Entwicklung des Individuums eine abgekürzte Wiederholung der Entwicklung der Gesamtheit. Wenn also der Zögling die kulturgeschichtlichen Gesinnungsstoffe allmählich in sich durchlebt, wenn er im Laufe des kulturgeschichtlichen Unterrichts von der niederen Stufe, nach völliger Durchdringung derselben, immerfort zu einer höheren, bis endlich zu der höchsten hinaufgeführt wird, so erhebt er sich selbst endlich innerlich zu den höchsten geistigen und sittlichen Zielen, welche die Menschheit im Laufe ihrer Entwicklung ausgebildet hat; er lernt sie alle kennen, durchlebt sie mit Bewußtsein, erkennt ihre Fehler und Vorzüge und gewinnt so die unerschütterliche Überzeugung von dem, was das wahrhaft Beste in der Welt ist. So entsteht in ihm unter der Beihülfe der praktischen Charakterbildung der charakterfeste sittliche Wille als Mittelpunkt und Beherrschung aller seiner übrigen Interessen. An die Gesinnungsstoffe schließen sich nun aber fortwährend in einer, dem Fortschritt jener entsprechenden, Erweiterung die übrigen Fächer an, Naturkunde, Sprache, Mathematik u. s. f. als notwendige Mittel zum Verständnis jener, ohne welche die Gesinnungsstoffe gar nicht begriffen werden können. Alle übrigen Unterrichtsstoffe, welche bereits ihrerseits fortwährend jene geistig-

sittlichen Interessen der Erfahrung und Teilnahme erwecken und nähren und so auf die Bildung der Gesinnung hinarbeiten, finden also ihr Zentrum im Gesinnungsstoffe = konzentrierender Unterricht in Hinsicht der Unterrichtsstoffe. Die Gesinnungsstoffe aber finden ihr Zentrum und Ziel immerfort in der Entwicklung und Darstellung der höchsten sittlichen Ideale der Menschheit; in letzter Instanz konzentrieren sich alle ihre Interessen in dem reinen und lauteren sittlichen Interesse = Konzentration aller durch den Unterricht zu erzeugenden Interessen im sittlichen Hauptinteresse = konzentrierender Unterricht in Hinsicht der Interessen. Die Unterrichtsstoffe werden vom Zögling erfaßt, die Interessen in ihm entwickelt, das höchste sittliche Interesse beherrscht in ihm alle übrigen. So werden alle

A. Konzentration der Unterrichtsstoffe im Gesinnungsstoffe.

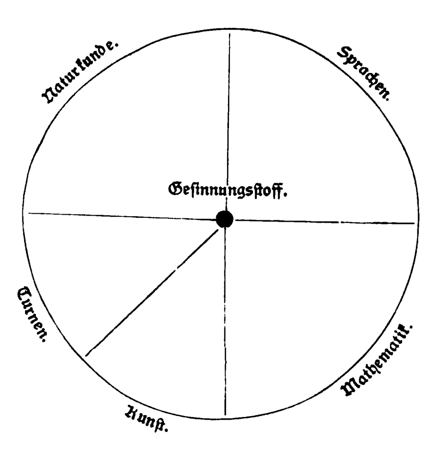


Fig. 3.

B. Konzentration der Interessen im sittlichen Hauptinteresse.

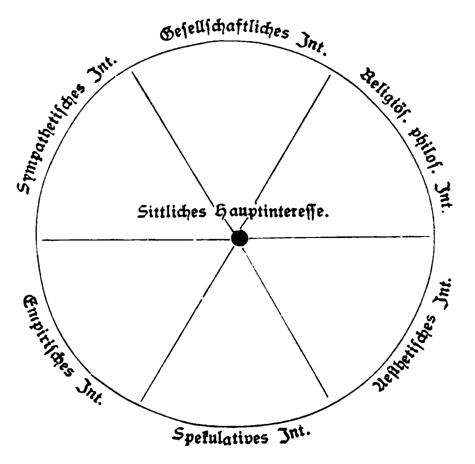


Fig. 4.

nötigen praktischen und theoretischen Kenntnisse erworben; alles wird aber den sittlichen Zwecken dienstbar gemacht, alle sonstigen Interessen des Zöglings in den Dienst des sittlichen Wollens gestellt. So wird eine festverwebte, klargeordnete, aus den edelsten Stoffen bestehende Vorstellungswelt im Zögling erzeugt, in der alles einzelne auf den höchsten sittlichen Zweck hinstrebt. So wird der Geist allseitig harmonisch entwickelt und zugleich, untrennbar davon, der sittliche Charakter gebildet; so wird der Zögling dem Ideal der Persönlichkeit so nahe wie möglich gebracht und die Aufgabe der Erziehung damit gelöst.

Die Konzentration der Unterrichtsstoffe im Gesinnungsstoffe und die Konzentration der Interessen im sittlichen Hauptinteresse versuche ich durch die vorstehenden Figuren 3 und 4 zu veranschaulichen. Peripherie und Zentrum zusammen bilden erst den ganzen Kreis; keines von beiden darf fehlen. So darf auch im erziehenden Unterricht weder ein an der Peripherie liegender Stoff, noch ein peripherisches Interesse, noch das Zentrum fehlen. Alle zusammen erst machen den wohlgerundeten, in sich abgeschlossenen Erziehungskreis aus, in welchem alles ausnahmslos von Wichtigkeit ist, sodaß alles mangelhaft wäre, wenn irgendwo nur eines fehlte.

3. Schularten.

Die kulturnotwendige Verschiedenheit der Berufsstände fordert verschiedene Schularten (s. S. 34 f.) Die sich auf alle Menschen gleichmäßig erstreckende Aufgabe des erziehenden Unterrichts verlangt, daß in allen Schularten ein und derselbe Gesinnungsstoff nebst den sich psychologisch notwendig daranschließenden Unterrichtsfächern gelehrt werde. Das Geschichtliche, Naturkundliche, Sprachliche, Mathematische, Turnen und Kunstpflege darf in keiner Schule fehlen; die Grundlinien aller dieser Fächer werden auch in der Volksschule gegeben, dieselben Fächer, nur in erweitertem Umfange, bilden die Lehrgegenstände auch der höheren Schulen. Während z. B. in der Volksschule nur die Muttersprache gelehrt wird, betreiben die höheren Schulen auch fremde Sprachen u. s. f.

Wie gliedern sich nun die verschiedenen Schul-

arten, nicht nach bloßer geschichtlicher Überlieferung und gewohntem Herkommen, sondern kulturnotwendig, nach dem Bedürfnis unsrer Zeit, unsrer heutigen Kultur? Die verschiedenen Berufsstände erheischen verschiedene Schularten. Die notwendige Verschiedenheit der Berufsstände folgt aber aus der Verschiedenheit der notwendig zu leistenden Arbeit. Nun zerfällt alle Arbeit in körperliche und geistige, in Handarbeit und Kopfarbeit. Beide sind gleich unentbehrlich. Zur Leistung geistiger Arbeit bedarf es aber einer höheren, wissenschaftlichen und deshalb auch längeren Ausbildung, als zu der leichter zu erlernenden Handarbeit. Daraus folgt, daß es eine höhere Schulart für die Erziehung der Geistesarbeiter gegenüber der niederen Schulart geben muß, welche zur Belehrung der Handarbeiter ausreicht. Verhältnismäßig nur wenige Menschen eignen sich zur geistigen Arbeit; so werden auch nur wenige höhere Schulen den vielen niederen oder Volksschulen gegenüberstehen. Jeder Ausführung im Stoffe geht die geistige Idee voran. Die Geistesarbeiter sind also die eigentlich das Neue erfindenden und entdeckenden, sie sind die Lenkenden und Leitenden, die Anordnenden und Tonangebenden, die Befehlenden und Regierenden; die Handarbeiter sind dagegen die Geleiteten und Regierten, nicht als unterdrückte Sklaven, sondern weil sie nur zur Handarbeit, nicht zur Geistesarbeit geschickt sind. In dem freien Rechts- und Bildungsstaate, in dem wir leben, soll jedes Talent sich ungehindert entwickeln können, und dem klugen Sohne des Handarbeiters soll nichts im Wege stehen, in die Reihen der Geistesarbeiter einzutreten, sowie dem wenig befähigten Sohn des Kopfarbeiters von Natur und Rechts wegen nichts andres übrig bleibt, als Handarbeiter zu werden. Wir haben also zunächst naturgemäß die Volksschule als eine Art von der höheren Schulart zu unterscheiden.

Die höhere Schulart gliedert sich aber kulturnotwendig wieder in zwei verschiedene Unterarten. Jede höhere Schulart lehrt geistig arbeiten, jede bereitet also auf eine wissenschaftliche Thätigkeit vor. Nun zerfallen aber alle Wissenschaften ihrem innern Wesen nach in zwei charakteristisch verschiedene Klassen. Die eine Klasse besteht aus solchen Wissenschaften, deren Ergebnisse völlig klar zu verstehen sind, ohne Kenntnis der

nötigen praktischen und theoretischen Kenntnisse erworben; alles wird aber den sittlichen Zwecken dienstbar gemacht, alle sonstigen Interessen des Zöglings in den Dienst des sittlichen Wollens gestellt. So wird eine festverwebte, klargeordnete, aus den edelsten Stoffen bestehende Vorstellungswelt im Zögling erzeugt, in der alles einzelne auf den höchsten sittlichen Zweck hinstrebt. So wird der Geist allseitig harmonisch entwickelt und zugleich, untrennbar davon, der sittliche Charakter gebildet; so wird der Zögling dem Ideal der Persönlichkeit so nahe wie möglich gebracht und die Aufgabe der Erziehung damit gelöst.

Die Konzentration der Unterrichtsstoffe im Gesinnungsstoffe und die Konzentration der Interessen im sittlichen Hauptinteresse versuche ich durch die vorstehenden Figuren 3 und 4 zu veranschaulichen. Peripherie und Zentrum zusammen bilden erst den ganzen Kreis; keines von beiden darf fehlen. So darf auch im erziehenden Unterricht weder ein an der Peripherie liegender Stoff, noch ein peripherisches Interesse, noch das Zentrum fehlen. Alle zusammen erst machen den wohlgerundeten, in sich abgeschlossenen Erziehungskreis aus, in welchem alles ausnahmslos von Wichtigkeit ist, sodaß alles mangelhaft wäre, wenn irgendwo nur eines fehlte.

3. Schularten.

Die kulturnotwendige Verschiedenheit der Berufsstände fordert verschiedene Schularten (s. S. 34 f.) Die sich auf alle Menschen gleichmäßig erstreckende Aufgabe des erziehenden Unterrichts verlangt, daß in allen Schularten ein und derselbe Gesinnungsstoff nebst den sich psychologisch notwendig daranschließenden Unterrichtsfächern gelehrt werde. Das Geschichtliche, Naturkundliche, Sprachliche, Mathematische, Turnen und Kunstpflege darf in keiner Schule fehlen; die Grundlinien aller dieser Fächer werden auch in der Volksschule gegeben, dieselben Fächer, nur in erweitertem Umfange, bilden die Lehrgegenstände auch der höheren Schulen. Während z. B. in der Volksschule nur die Muttersprache gelehrt wird, betreiben die höheren Schulen auch fremde Sprachen u. s. f.

Wie gliedern sich nun die verschiedenen Schul-

arten, nicht nach bloßer geschichtlicher Überlieferung und gewohntem Herkommen, sondern kulturnotwendig, nach dem Bedürfnis unsrer Zeit, unsrer heutigen Kultur? Die verschiedenen Berufsstände erheischen verschiedene Schularten. Die notwendige Verschiedenheit der Berufsstände folgt aber aus der Verschiedenheit der notwendig zu leistenden Arbeit. Nun zerfällt alle Arbeit in körperliche und geistige, in Handarbeit und Kopfarbeit. Beide sind gleich unentbehrlich. Zur Leistung geistiger Arbeit bedarf es aber einer höheren, wissenschaftlichen und deshalb auch längeren Ausbildung, als zu der leichter zu erlernenden Handarbeit. Daraus folgt, daß es eine höhere Schulart für die Erziehung der Geistesarbeiter gegenüber der niederen Schulart geben muß, welche zur Belehrung der Handarbeiter ausreicht. Verhältnismäßig nur wenige Menschen eignen sich zur geistigen Arbeit; so werden auch nur wenige höhere Schulen den vielen niederen oder Volksschulen gegenüberstehen. Jeder Ausführung im Stoffe geht die geistige Idee voran. Die Geistesarbeiter sind also die eigentlich das Neue erfindenden und entdeckenden, sie sind die Lenkenden und Leitenden, die Anordnenden und Tonangebenden, die Befehlenden und Regierenden; die Handarbeiter sind dagegen die Geleiteten und Regierten, nicht als unterdrückte Sklaven, sondern weil sie nur zur Handarbeit, nicht zur Geistesarbeit geschickt sind. In dem freien Rechts- und Bildungsstaate, in dem wir leben, soll jedes Talent sich ungehindert entwickeln können, und dem klugen Sohne des Handarbeiters soll nichts im Wege stehen, in die Reihen der Geistesarbeiter einzutreten, sowie dem wenig befähigten Sohn des Kopfarbeiters von Natur und Rechts wegen nichts andres übrig bleibt, als Handarbeiter zu werden. Wir haben also zunächst naturgemäß die Volksschule als *eine* Art von der höheren Schulart zu unterscheiden.

Die höhere Schulart gliedert sich aber kulturnotwendig wieder in zwei verschiedene Unterarten. *Jede* höhere Schulart lehrt *geistig* arbeiten, *jede* bereitet also auf eine *wissenschaftliche* Thätigkeit vor. Nun zerfallen aber alle Wissenschaften ihrem innern Wesen nach in *zwei charakteristisch verschiedene* Klassen. Die eine Klasse besteht aus solchen Wissenschaften, deren *Ergebnisse völlig klar zu verstehen sind, ohne Kenntnis der*

geschichtlichen Entwicklung der betreffenden Wissenschaft; die andere Klasse umfaßt solche Wissenschaften, deren Ergebnisse nur durch die geschichtliche Kenntnis des die betreffende Wissenschaft ausmachenden Inhaltes zu verstehen sind, weil ihr Inhalt nichts anderes als eben diese geschichtliche Entwicklung selbst ist. Die erste Klasse nennen wir die ungeschichtlichen, die zweite die geschichtlichen Wissenschaften.

Die ungeschichtlichen Wissenschaften sind 1) die Mathematik (es giebt zwar auch eine Geschichte der Mathematik; alle mathematischen Sätze sind aber ohne sie völlig verständlich, weil sie aus der bloßen und unmittelbaren Anschauung von Raum und Zeit folgen*); 2) alle Naturwissenschaften, weil diese es ja auch nur mit der Erforschung und Zergliederung der unmittelbar und sinnlich-anschaulich gegebenen Naturkörper zu thun haben, als Astronomie, Geologie, Mineralogie, Botanik, Zoologie, Physik, Chemie; 3) die technischen Wissenschaften, welche es mit der praktischen Anwendung der Mathematik und Naturwissenschaften zu thun haben, als Mechanik, Ingenieur-, Baukunst, Forst-, Acker-, Bergbau- und Fabrikingenieurwissenschaften. Auch die Handelswissenschaft, welche die Erzeugnisse der Natur und Technik vertreiben und verteilen lehrt, kann hier ihren Platz finden. 4) Die Kunstwissenschaften, d. h. die zur Ausübung einer Kunst notwendige theoretische Belehrung, wie die Perspektive in der Malerei, die Anatomie und Statik in der Bildhauerei, die Harmonielehre in der Musik, die Metrik in der Dichtkunst, denn so geschichtlich auch z. B. Harmonielehre und Metrik entstanden sind, kann man ihre Regeln doch völlig begreifen und anwenden ohne Kenntnis ihrer geschichtlichen Entstehung; 5) die medizinischen Wissenschaften, welche teils naturwissenschaftlich (Anatomie, Physiologie) teils technisch sind (Heilmethoden und Chirurgie). Es giebt zwar eine Geschichte der Medizin, aber offenbar kann man Rezepte verschreiben und operieren, ohne im geringsten etwas von den Werken des Hippokrates und Galen zu wissen.

Die geschichtlichen Wissenschaften sind 1) die Theologie; 2)

---

*) Vgl. meine Philosophie der Naturwissenschaft, (Leipzig, 1882) Bd. II, 5. Kap.

die Rechtswissenschaft; 3) die Philosophie; 4) die Geschichte in jedem ihrer vielen Zweige wie z. B. Archäologie rc; 5) die Sprachwissenschaft (die heutigen Sprachformen sind zwar ohne Kenntnis ihrer geschichtlichen Entwicklung zu erlernen, aber nicht zu verstehen; die Sprachwissenschaft aber hat es nicht bloß mit dem Sprechenlernen, sondern mit der Erklärung des Ursprungs der Sprachformen zu thun.)

Die geschichtlichen Wissenschaften sind nur durch das Studium der Geschichte (der Religion, des Rechts, der Philosophie, der Staaten, der Sprachen und Künste) zu erfassen. Die Geschichte ist aber nur aus den geschichtlichen Urkunden zu entnehmen. Diese bestehen der Hauptsache nach in geschriebenen Werken, und diese sind nur zu verstehen durch Kenntnis der Sprachen, in denen sie geschrieben sind. Die geschichtlichen Wissenschaften sind deshalb ohne eine umfassende Sprachkenntnis gar nicht möglich, und da die geschichtliche Entwicklung vom Altertum bis heute nirgends abreißt, so bedürfen sie nicht bloß der Kenntnis der alten Sprachen, sondern ebenso gut auch der neueren, umsomehr als der heutige Theologe, Philologe oder Philosoph nicht zur Zeit des Propheten Jeremias oder des Perikles oder Cäsars, sondern im laufenden Jahre dieses Jahrhunderts lebt und die Forderung, die an jeden Gebildeten erhoben werden muß, sich mit den hauptsächlichsten fremden Nachbarvölkern verständigen zu können, auch ihn betrifft.

Die ungeschichtlichen Wissenschaften bedürfen einer so ausgedehnten Sprachkenntnis nicht. Da Mathematik und Naturwissenschaften nebst ihren Anwendungswissenschaften, wie Technik und Medizin, es stets mit dem Gegebenen zu thun haben: dem Räumlichen, der Zahl, dem natürlichen oder technischen Körper, zu deren Verständnis nur die unmittelbare sinnliche Anschauung und das sich darauf stützende Denken, dagegen Hebräisch, Griechisch und Lateinisch gar nichts nützt, so können sie auf die Kenntnis der alten Sprachen völlig Verzicht leisten, ja müssen es, um ihre, durch das Studium ihrer unendlich ausgedehnten und inhaltreichen Gebiete bereits genügend in Anspruch genommene Zeit nicht zu vergeuden. Die alten Sprachen werden nicht mehr gesprochen, es werden (wenn wir von katholischer Scho-

lastik und Philologie absehen) keine Bücher mehr in ihnen geschrieben, — wozu also die ungeschichtlichen Wissenschaften sich mit ihnen befassen sollten, ist gar nicht abzusehen. Was die alten Völker an geistigem Bildungsstoff hervorgebracht haben, dessen Kenntnis auch dem Vertreter einer ungeschichtlichen Wissenschaft als einem Gebildeten nicht fehlen darf, läßt sich alles auch in deutscher oder einer anderen Kultursprache erlernen. Curtius' griechische oder Mommsens römische oder Rankes Weltgeschichte oder Zellers Geschichte der griechischen Philosophie sind ja wohl nicht griechisch oder lateinisch, sondern deutsch geschrieben, und so viel ich mich erinnere, rühmen gerade wir Deutschen uns einer Weltlitteratur, d. h. des Umstandes, daß wir von allen Hauptwerken fremder Völker die trefflichsten Übersetzungen, wie kein anderes Volk, besäßen und nicht bloß Shakespeare, sondern ebenso gut Homer und Sophokles zu deutschen Dichtern gemacht hätten und ihre Werke in deutscher Sprache lesen könnten. Da aber die Vertreter der ungeschichtlichen Wissenschaften moderne Menschen sind, da gerade diese Wissenschaften für alle Völker gleich notwendig sind (wie z. B. die technischen Wissenschaften für alle Völker heute eine gleich große Bedeutung haben, die germanistische Philologie der Hauptsache nach nur für die Deutschen, und unter diesen nur für einige tausend Gelehrte), da also die ungeschichtlichen Wissenschaften die eigentlich internationalen sind, da ihre Ergebnisse in verschiedenen modernen Kultursprachen veröffentlicht werden, so hat der Gelehrte der ungeschichtlichen Wissenschaften das allergrößte Interesse daran, die wichtigsten neueren Sprachen, zumal Deutsch, Englisch, Französisch und Italienisch zu lernen. Die Vertreter der geschichtlichen Wissenschaften bedürfen der alten und der neuen, die Vertreter der ungeschichtlichen nur der neueren Sprachen. Man könnte nun einwenden, daß die Namengebung in der Medizin und anderen Naturwissenschaften, wie z. B. Botanik, meistens lateinisch und griechisch sei, daß der Arzt seine Rezepte lateinisch verschreibe, und deshalb der Mediziner, Botaniker u. s. w. die alten Sprachen lernen müßten. Es handelt sich hier also nur um die Namen, nicht um die Sache. Der sachliche Inhalt ist ohne

Latein und Griechisch zu verstehen. Die lateinischen oder griechischen Namen sind nicht schlechthin notwendig; sie können durch neusprachliche Namen ersetzt werden. In Quain-Hoffmanns Anatomie (Erlangen 1872) z. B. stehen im „Register der deutschen Bezeichnungen“ alle anatomischen Ausdrücke ebenso gut deutsch, wie im lateinischen Register lateinisch; ich denke, äußere Augenhöhlenschlagader ist ebenso verständlich und für den Deutschen wohl auch noch etwas verständlicher, als *arteria supraorbitalis externa seu zygomatico-orbitalis*; werden doch von den Anatomen selbst heute die deutschen Bezeichnungen mindestens schon ebenso oft angewendet als die lateinischen. Daß die Ärzte ihre Rezepte lateinisch schreiben, ist ein gänzlich überflüssiger alter Zopf und eine Geheimniskrämerei und Wichtigthuerei, mit denen man lediglich alten Weibern und Bauern Sand in die Augen streut. Für die Beibehaltung der lateinischen und griechischen Namen könnte nur eines sprechen, daß sie sich nämlich nun einmal geschichtlich eingebürgert hätten und für das internationale Verständnis wichtig wären, insofern der Engländer und Franzose nicht die deutsche (und umgekehrt), wohl aber alle die gleiche lateinische Bezeichnung verständen. Das ist ein praktischer Grund, der immerhin zu beachten ist. Und solange denn noch diese fremde Namengebung andauert (von der ich übrigens herzlich wünsche und auch glaube, daß ihr letztes Stündchen bald geschlagen habe) mag immerhin der Mediziner und Naturforscher so viel Latein und Griechisch lernen, als zum Verständnis jener Benennungen nötig ist. Dazu braucht man aber nicht elf bis zwölf Jahre auf dem Gymnasium Latein und Griechisch zu betreiben; ein Jahr genügt völlig, um sich die elementaren Kenntnisse anzueignen, die diesen Bezeichnungen zu Grunde liegen.

Die klassischen Philologen lieben es, einem jeden, der es wagt, die Notwendigkeit der Kenntnis des Lateinischen und Griechischen für eine moderne Bildung anzufechten, zu seiner Versteinerung das Medusenantlitz einer Behauptung entgegenzuhalten, mit der sie nun nachgerade zu Hause bleiben sollten. Die alten Sprachen, sagen sie nämlich, hätten einen so großartigen Wert als Mittel zur formal-logischen Schulung des Geistes, daß ihnen darin weder die neueren Sprachen;

noch Mathematik und Naturwissenschaften im entferntesten das Wasser reichen könnten. Ich bin weit davon entfernt, zu bezweifeln, daß die alten Sprachen den Geist logisch-formal schärfen können. Daß sie es aber mehr könnten, als jene andern Fächer, bestreite ich entschieden und behaupte ganz zuversichtlich, daß eine ernste, eingehende und dauernde Beschäftigung mit der deutschen und anderen modernen Sprachen und das Lesen und Erklären der besten neueren Schriftsteller erstens dem deutschen Schüler einen besseren deutschen Stil verschafft, als es der undeutsche Stil der lateinischen Übungsbücher oder das Zergliedern Ciceronianischer Phrasen jemals vermag; zweitens ihm einen wertvolleren, weil durch die christliche und moderne Kultur vertieften Gedankeninhalt bietet; drittens dieselbe logische Schulung des Geistes darbietet, wie irgend ein antikes Schriftwerk, man müßte sonst behaupten, daß die alten Griechen und Römer logisch schärfer gedacht hätten, als die Neueren, während der Aufschwung aller unserer Wissenschaften, mit denen die antiken in keiner Beziehung den Vergleich aushalten, gerade das Gegenteil beweist. Bei aller Achtung vor der antiken Kultur, der ich oft genug in diesem Werke Ausdruck gegeben habe, bildet sie doch nur ein Dritteil unserer heutigen Kultur, und diese letztere ist deshalb auch dreimal so viel wert als jene. Die logisch-formale Schulung, die aus der Beschäftigung mit den neueren Sprachen und ihrem Schrifttum fließt, wird aber heute noch unterstützt und vertieft durch das Studium der Mathematik und der Naturwissenschaften, von deren heutigem Umfang die Alten keine Ahnung hatten, deren haarscharfe Methoden eine derartige Feinheit im logischen, deduktiven und induktiven Denken erfordern und hervorbringen, daß die Logik des Aristoteles dagegen einen recht armseligen Eindruck macht. Wenn wir ungeschichtliche und geschichtliche Wissenschaften unterschieden haben, wenn wir für die Vertreter jener nur die neueren, für die Vertreter dieser die neueren und alten gefordert haben, so liegt darin nicht etwa, daß wir die geschichtlichen Wissenschaften höher schätzten als die ungeschichtlichen und ihnen einen höheren Bildungswert als jenen zuschrieben — unsere Meinung ist vielmehr, daß beide für unsere Kultur gleich notwendig, und daß sie von gleichem Werte sind. Beiden soll die Kenntnis der neueren

Sprachen, beiden soll auch der gesamte, für den erziehenden Unterricht notwendige Gesinnungsstoff nebst allen dazu gehörigen Unterrichtsfächern und Interessen (der Erfahrung und der Teilnahme) gemeinsam sein; was der Gebildete aus den Werken des klassischen Altertums wissen muß, soll auch der Vertreter der ungeschichtlichen Wissenschaften lernen, genau so wie der Vertreter der geschichtlichen Wissenschaften eine entsprechende tüchtige, jedem Gebildeten notwendige Kenntnis der Mathematik, Naturwissenschaft und Technik besitzen soll.

Ganz falsch ist auch die heute immer noch beliebte Entgegensetzung der Naturwissenschaftler und Techniker als Realisten, und der Philologen, Historiker u. s. w. als Humanisten oder Idealisten. Human gebildet, wahrhaft menschlich erzogen sollen alle Menschen werden, erst recht alle Geistesarbeiter. Ein Idealismus ohne reale Grundlagen ist unfruchtbare Schwärmerei; ein Realismus ohne ideale Ziele bedeutet den geistigen und sittlichen Verfall. Die Geistesarbeiter der ungeschichtlichen Wissenschaften sollen ebensogut Idealen nachstreben — und zu ihrem Ruhme sei es gesagt, thun es auch — wie die der geschichtlichen sich auf reale Grundlagen stützen sollen. Ein echter Idealismus soll also beiden gemeinsam sein. An wertvoller Bildung sind sich beide völlig gleich; nur daß sie diese Bildung nach verschiedenen Seiten an der Lösung verschiedener Aufgaben bethätigen. Fehlen den Vertretern der ungeschichtlichen Wissenschaften die alten Sprachen, so fehlen den Vertretern der geschichtlichen Mathematik, Naturwissenschaft und Technik: die Summe ist auf beiden Seiten von gleichem Wert. Die falsche Entgegensetzung von Humanisten und Realisten und die ebenso falsche einseitige Überschätzung des Humanismus hat unser gesamtes höheres Schulwesen in schiefe Bahnen gelenkt, hat eine ganz zu verwerfende und zugleich vielfach in sich folgeunrichtige Spaltung der höheren Schulart für die Geistesarbeiter in Gymnasium und Realgymnasium herbeigeführt, hat dem Gymnasium höhere Rechte gegeben, die ihm nicht zukommen, und in das Realgymnasium Fächer eingemischt, die gar nicht dahin gehören, kurz jene Verwirrung verursacht, die mit den Forderungen des modernen Lebens im krassesten Widerspruch steht, und auf Grund deren der Ruf nach Reform mit Recht lauter denn je

erschallt. Folgerichtig scheiden, was geschieden werden muß, und vereinigen, was vereinigt werden muß, das Wesen der Wissenschaften ebenso wie die Bedürfnisse des modernen Lebens im Auge behalten — das ist nötig, wenn eine gründliche und wahrhafte Neugestaltung unseres höheren Schulwesens herbeigeführt werden soll. In der Zuversicht, daß das Falsche von selbst als solches erkannt wird, wenn das Richtige ihm gegenübertritt, will ich nun in allgemeinen Zügen den Schulplan für Knaben und Jünglinge entwerfen, der mir vom Standpunkte des erziehenden Unterrichtes aus der allein richtige für das heutige Deutschland zu sein scheint.

Die Volksschule bildet die allgemeine Grundlage des Schulwesens überhaupt. Sie ist das eigentlich neue und zwar der Hauptsache nach protestantische Erzeugnis auf pädagogischem Gebiete, angebahnt besonders durch die Reformation, mit Eifer befördert im Zeitalter der Aufklärung, sorgsam gehegt und gepflegt in unserm Jahrhundert. Als Kind der neueren Zeit hat sie sich verhältnismäßig am reinsten und selbständigsten entwickeln können und ist daher auch von den mittelalterlichen Einflüssen frei geblieben, die als Überlebsel dem Gymnasium noch anhaften und von ihm aus auch auf das Realgymnasium übertragen sind (s. darüber weiter unten). Die moderne Lehrkunst mit all ihren Einzelmethoden hat sich besonders in und an der Volksschule und für sie entwickelt und findet in ihr auch heute ihre eigentliche Heimstätte. Was die höheren Schulen jetzt an vernünftiger Methodik besitzen, ist im allgemeinen nur in Nachahmung des in der Volksschule zuerst angewendeten Verfahrens entstanden. Die Volksschule, wie sie heute z. B. in Sachsen blüht, kann im großen und ganzen als musterhaft gelten. Sie umfaßt alle Stoffe des erziehenden Unterrichts und ist sich im allgemeinen ihrer Aufgabe, Erziehungsschule zu sein, bewußt. Sie findet ihre Fortsetzung in der Fortbildungsschule, welche die in der Volksschule gewonnenen Kenntnisse zu erweitern und die sittliche Bildung zu vertiefen und zu befestigen hat. Zu wünschen wäre nur, daß der Gedanke des konzentrierenden Unterrichts, die Beziehung aller übrigen Stoffe auf den Gesinnungsstoff, den Unterrichtsplan mehr beherrschte, als es bis jetzt der Fall ist. Übrigens muß anerkannt werden, daß der für wissenschaftliche Pädagogik

interessierte Teil der Lehrerschaft sich dieses notwendigen Fortschrittes bewußt geworden ist und die Hoffnung hegt, ihn eines Tages auf Grund einer dahin gehenden Veränderung (z. B. des sonst trefflichen sächsischen Volksschulgesetzes) verwirklichen zu können. Auch die Überzeugung ist längst zum Durchbruch gelangt, daß das frühere Übergewicht der Formalien im obigen Sinne (des bloßen Lesens, Schreibens und Rechnens) in der Volksschule aufzuheben und das Hauptgewicht auf die Realien im obigen Sinne (Gesinnungsstoff und Naturkunde) zu legen ist. Die Volksschule ist die Muttersprachschule; sie pflegt nur das Deutsche und soll im Bewußtsein des unendlichen Wertes der Muttersprache sie als ihr Heiligtum hüten. Sie behält die Kinder vom vollendeten sechsten bis zum vollendeten vierzehnten Jahre. Ihr den Kindergarten voranzuschicken ist gewiß segensreich, besonders für solche Kinder, welche, wie es bei ärmeren Leuten der Fall ist, zu Hause von ihren auf Arbeit gehenden Eltern nicht beaufsichtigt werden und, sich selbst überlassen, Gefahr laufen, zu verwahrlosen. Freilich muß der Kindergarten sich genau auf sein Gebiet des bloßen Spiellernens beschränken; er darf nicht bereits Aufgaben an sich reißen, welche der Volksschule eigentümlich gehören; er schwächt sonst das Interesse der Kinder für die ihnen in der Volksschule gebotenen Stoffe und rechtfertigt dadurch selbst die Abneigung, welche aus diesem Grunde viele Volksschullehrer gegen ihn hegen. Von allen Kindern ausnahmslos soll die Volksschule besucht werden, alle sollen ausnahmslos sich hier die ersten elementaren Kenntnisse aneignen. Es ist damit nicht gesagt, daß alle Kinder noch so verschiedener Stände in demselben Raume unterichtet werden müßten, sondern nur die Forderung ausgesprochen, daß naturgemäß alle mit denselben Unterrichtsstoffen nach derselben Methode anfangen müssen. Diejenigen Schüler, welche nur das Zeug zur Handarbeit besitzen, vollenden ihre Schulzeit, wenn wir von der Fortbildungsschule absehen, mit dem vierzehnten Lebensjahre. Diejenigen dagegen, welche bestimmt sind, die höhere Schule zu besuchen, bleiben nur vier Jahre in der Volksschule und treten also mit dem vollendeten zehnten Jahre in die höhere Schulart ein, nämlich in die Neusprachschule.

Nach dem hier zu entwickelnden Schulplan hört die Spaltung zwischen Gymnasium und Realgymnasium auf; nicht mehr gehen nach dem Verlassen der Volksschule die einen auf das Gymnasium, die andern auf das Realgymnasium, sondern alle späteren Geistesarbeiter besuchen gleichmäßig und ausnahmslos zunächst die höhere Schulart der Neusprachschule. In diese treten also die Knaben mit dem vollendeten zehnten Jahre ein und bleiben darin sieben Jahre bis zum vollendeten siebzehnten. Die Neusprachschule umfaßt, den sieben Schuljahren entsprechend, sieben Klassen, von der Septima bis zur Prima. Sie lehrt im naturgemäßen Fortschritt und erweiterten Umfang die Gesinnungsstoffe, Naturkunde, Mathematik und Sprachen nebst Turnen und Künste. Ihr eigentümliches Wesen besteht aber darin, daß sie folgerichtig und rein nur neuere Sprachen behandelt. Mit welcher beginnt sie, wenn wir vom Deutschen, welches mit größtem Eifer als Hauptsache hier von Anfang bis zu Ende der Schulzeit immerfort zu pflegen ist, absehen? Aller Unterricht soll psychologisch verfahren, soll das Folgende stets an das Nächstvorgehende anknüpfen, soll keine Sprünge machen, sondern lückenlos stets das Verwandte an das Verwandte anschließen, soll immer das Leichtere vor dem Schwereren geben, soll in jedem Falle anschaulich und heimatkundlich bleiben. Wenden wir dies alles auf die Sprache an, und fragen wir: Welche fremde Sprache muß demnach psychologisch naturgemäß das deutsche Kind einzig und allein zuerst erlernen? so kann die Antwort nur lauten: die englische! Das Englische ist unter den zu erlernenden Fremdsprachen die dem Deutschen sowohl in ihrem grammatischem Aufbau als auch in ihrem Wortschatze am nächsten verwandte; sie ist die einfachste und die leichteste; sie ist für das deutsche Kind daher die anschaulichste und am meisten heimatkundliche. Welch eine psychologische Thorheit ist es, den zehnjährigen Jungen bereits den gewaltigen Sprung vom Deutschen zu dem, einem völlig andern Sprachstamm angehörigen Latein machen zu lassen! Daher kommt es denn, daß die meisten Schüler, welche nicht gerade ein besondres Sprachtalent besitzen, sich maßlos abmühen, während die Eltern in Verzweiflung zusehen müssen; daß die Schüler in zehn bis zwölf Jahren endlich unter Qualen das

erringen, was sie nach unserer Methode mit Vergnügen und Leichtigkeit später in viel kürzerer Frist hätten erhaschen können, daß die kostbare Zeit unnütz verschwendet und beim Verlassen des Gymnasiums Latein und Griechisch mit Wonne vergessen wird, die neueren Sprachen aber so mangelhaft erlernt sind, daß der junge Mensch zu jeder Unterhaltung darin unfähig ist. Das Englische dagegen als verwandte Sprache fällt dem Schüler nicht schwer, und selbst das Sprechen darin wird mit Leichtigkeit erlernt. Dazu kommt der Vorteil, daß hier die gebildete Mutter, die häufig selbst Englisch und Französisch (aber nicht Lateinisch) kennt, ja zuweilen auch spricht, ihren Sohn zu Hause unterstützen kann; daß ferner Gelegenheit, sich im Sprechen dieser Sprache zu üben, allerwärts gegeben ist. So muß das Englische beim deutschen Kinde allen andern fremden lebenden und toten Sprachen, auch dem Französischen, vorangehen, gar nicht davon zu reden, daß es heute mehr als das Französische die eigentliche Weltsprache ist, daß die englische Litteratur, der deutschen verwandter, uns mehr anheimelt, und daß sie endlich ohne Zweifel ihrem Gehalte nach viel mehr Ursprünglichkeit und Tiefe besitzt als die französische. Neben der deutschen Muttersprache treibt der Schüler der Septima und Sexta (elftes und zwölftes Lebensjahr) der Neusprachschule das Englische, von der Quinta an tritt das Französische hinzu, auf welches der Schüler nun bereits durch die im Englischen enthaltenen romanischen Sprachstämme vorbereitet ist. Neben dem Deutschen werden beide fremde Sprachen durch alle Klassen hindurch von nun an gleichmäßig betrieben, wobei das größte Gewicht auf praktische Sprachübungen gelegt wird, denn beim Verlassen der Neusprachschule muß der siebzehn Jahre alte Zögling sich in beiden Sprachen geläufig ausdrücken können. In der Sekunda tritt endlich noch das Italienische hinzu. Ich brauche nicht von dem unschätzbaren Werte der italienischen Litteratur, noch der Schönheit der Sprache, noch ihrer Bedeutung zur Verständigung in den Mittelmeerländern, noch ihrer Unentbehrlichkeit für den Künstler und Gelehrten, der in Italien seine Studien macht, oder den Gebildeten, den seine Sehnsucht nach dem Garten Europas magnetisch hinzieht, zu reden, sondern will nur darauf hinweisen, daß der Schüler im Italienischen,

nachdem er schon durch das Französische darauf hingewiesen wurde, den ganzen Schatz der lateinischen Sprache an Wörtern und Stämmen, nur wenig verändert, kennen lernt. Der Neusprachschüler braucht im allgemeinen kein Latein zu lernen; wenn er es aber später lernen will, so ist er — das liegt auf der Hand — durch diesen naturgemäßen Fortschritt in den neueren Sprachen so gut darauf vorbereitet, daß er es sich nunmehr in sehr kurzer Zeit aneignen kann. Aus all diesen Gründen soll das Italienische in den beiden obersten Klassen nicht fehlen; auch bei ihm ist stetig von vornherein auf praktische Sprachübungen zu sehen. So stehen hier neben dem Gesinnungsstoff, der Naturkunde, Mathematik u. s. w. die vier Sprachen; Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch; die alten Sprachen bleiben ausgeschlossen. Das Reifezeugnis der Neusprachschule berechtigt zum Studium aller oben (S. 286) genannten ungeschichtlichen Wissenschaften.

Alle späteren Geistesarbeiter ausnahmslos, ob sie sich den ungeschichtlichen oder den geschichtlichen Wissenschaften widmen wollen, haben die Neusprachschule durchzumachen, weil alle als moderne Menschen die neueren Hauptsprachen beherrschen müssen. Für diejenigen aber, welche sich dem Studium der geschichtlichen Wissenschaften hingeben wollen und deshalb die Kenntnis der antiken Sprachen besitzen müssen, tritt nun erst nach Vollendung der Neusprachschule die Altsprachschule hinzu. Das achtzehnte, neunzehnte und zwanzigste Lebensjahr des Schülers in Anspruch nehmend, umfaßt sie drei Klassen: Tertia, Sekunda, Prima. Während die von der Neusprachschule Entlassenen sich dem fachmännischen Studium der Mathematik, Naturwissenschaften und Technik widmen, dagegen die theoretische Beschäftigung mit den Sprachen aufgeben, fällt jetzt in der Altsprachschule die Mathematik und Naturkunde gänzlich fort. Was in dieser Beziehung die späteren Vertreter der geschichtlichen Wissenschaften als Gebildete wissen müssen, haben sie in der Neusprachschule zur Genüge gelernt. Alle Zeit und aller Eifer wird in den drei zu Gebote stehenden Jahren jetzt auf die alten Sprachen verwendet. Von 32 Stunden wöchentlich werden je zwei auf Religion, zwei auf Deutsch, dessen Pflege nie aufhören darf, und

je zwei auf Englisch, Französisch und Italienisch, um diese nicht in Vergessenheit geraten zu lassen, verwendet; alle übrigen 22 Stunden gehören den alten Sprachen. In der Tertia werden im ersten Halbjahre alle 22 Stunden den Anfangsgründen des Lateinischen gewidmet. Wir haben es jetzt nicht mehr mit Kindern, sondern mit wohl vorgebildeten Jünglingen zu thun. Sie kennen bereits alle grammatischen Verhältnisse im allgemeinen und werden sich jetzt ohne Schwierigkeit mit Lust und Eifer in das Lateinische hineinfinden, auf das sie schon durch das Italienische vorbereitet sind, umsomehr als nun auch bereits eine Sichtung der Begabungen stattgefunden hat. Während in unseren heutigen Gymnasien, und in den Realgymnasien wenigstens hinsichtlich des Lateinischen, alle Schüler ohne Ausnahme, ob sie Lust und Talent dazu haben oder nicht, mit den alten Sprachen gequält werden, und diejenigen, welche für mathemathisch-naturwissenschaftlich-technische Fächer die ausgesprochenste Neigung haben, zwar ganz gern die nützlichen neueren Sprachen lernen, zu den ihnen ganz unnütz erscheinenden alten aber mit Gewalt an den Haaren herbeigezogen werden müssen, sind jetzt alle sprachlich nicht Interessierten ausgeschieden, und wir haben es nur mit solchen zu thun, die wirklich von Lust und Liebe zur Sache beseelt und sprachlich begabt sind. So können wir nun mit einer weit geringeren Anzahl von lauter wirklich interessierten Schülern zehnmal schneller fortschreiten, als bei dem jetzigen ganz unpsychologischen Lehrgange. Alle Aufmerksamkeit konzentriert sich während dieser drei Jahre nur auf Eines, die alten Sprachen; so wird ungleich erfolgreicher gelernt, als bei der jetzigen Schuleinrichtung, welche dem noch unreifen Schüler viel zu viel entgegengesetzte Vorstellungen zugleich zumutet und seinen Geist in den Zustand versetzt, wie ihn die Figur 1 auf S. 97 veranschaulicht. Die Erfahrung hat es hundertfach gelehrt (man denke an das Beispiel Schliemanns), daß ein erst in reiferen Jahren begonnenes Studium der alten Sprachen in kürzester Zeit zu höheren Zielen führt, als die zwölfjährige Treibhauszucht des Gymnasiums. Ich kenne eine Dame, die, über fünfzig Jahre alt, Latein zu lernen anfing. Ein halbes Jahr verwendete sie täglich mehrere Stunden auf Grammatik und

Übungsbücher; dann las sie sogleich Tacitus' Germania, zuerst mit einiger Mühe, nach kurzer Zeit fließend und fehlerlos. Einen lateinischen Aufsatz kann sie zwar nicht schreiben, wohl aber versteht sie und liest sie heute anstandslos jeden lateinischen Schriftsteller. — Im zweiten Halbjahr der Tertia werden von den 22 Stunden zwölf auf Griechisch, zehn auf Lateinisch verwendet; in Sekunda und Prima aber kommen gleichmäßig 11 Stunden auf jede von beiden Sprachen. Das Hebräische für die späteren Theologen wird, um Überbürdung zu vermeiden, auf das erste Jahr der Universitätszeit verwiesen.

Wenn man sich auch über das Fehlen der Mathematik und Naturkunde in der Altsprachschule beruhigt, so wird man doch erstaunt die Frage aufwerfen, wo denn der Gesinnungsunterricht, Religion, Geschichte, Poesie u. s. w. bleibe. Die Antwort darauf ist leicht, denn der Gesinnungsunterricht wird hier fortwährend in gediegenster Weise und reichlichster Fülle berücksichtigt. Alle Gesinnungsstoffe sind schon in der Neusprachschule durchgearbeitet — jetzt liest man sie aus den Quellen selbst heraus. In den zwei Religionsstunden wird das neue Testament griechisch, und z. B. Augustinus' Bekenntnisse lateinisch gelesen; in den je zwei deutschen, englischen, französischen und italienischen Stunden liest man die wichtigsten Werke des betreffenden Schrifttums und spricht darüber in der betreffenden Sprache; so liest man in den Hauptwerken der Griechen und Römer selbst die griechische und römische Geschichte und Litteratur. Damit kommt der Gesinnungsstoff nicht zu kurz, vielmehr in gründlichster Weise zu seinem Rechte.

Bei alledem ist die anzustrebende Hauptsache das geläufige Lesen der alten Schriftsteller. Da die Geistesarbeiter (mit Ausnahme der Altphilologen) im allgemeinen später niemals eine Veranlassung haben, Latein oder Griechisch zu schreiben, so fallen lateinischer Aufsatz und griechische Exerzitien gänzlich fort. Der Zweck ist, die Schüler in den Geist des Altertums einzuweihen; das rein Formal-Philologische bleibt nur den Philologen und zwar für das philologische Seminar auf der Universität überlassen. Hausarbeiten sind, mit Ausnahme des anfänglichen Lernens von Vokabeln, der späteren Vorbereitung auf

das in der Schule zu Lesende und des deutschen Aufsatzes, nicht mehr zu machen. Der deutsche Aufsatz der Altsprachschule faßt den Inhalt eines gelesenen Schriftstellers in schönster, rein deutscher Sprache und im besten, echt deutschen Stil zusammen. Genügende Zeit und peinlichster Fleiß ist auf ihn zu verwenden; in Tertia und Sekunda wird durchschnittlich alle zwei Monate ein Aufsatz geliefert; in Prima kann die Frist noch länger ausgedehnt werden, weil hier bereits Darlegungen gegeben werden können, die auf Studium und Kritik der Quellen beruhen. So kann z. B., nachdem Tacitus, Sueton und Dio Cassius gelesen ist, eine Darstellung des Lebens des Tiberius zugleich mit einer kritischen Beleuchtung des Buches von Adolf Stahr über Tiberius verlangt werden. Das ist kein aus der Luft gegriffenes Thema; die Selektaner des Gymnasiums meiner Vaterstadt, unter ihnen ich selbst, haben diesen Stoff im letzten Halbjahre der Gymnasialzeit mit größtem Fleiß und Eifer in einer ihnen gestellten Frist von drei Monaten bearbeitet. Der Schüler wird dadurch offenbar zu selbständigen wissenschaftlichen Studien auf Grund von Quellenforschung vorbereitet und angeleitet.

In der Schule wird immerfort gelesen und übersetzt. Das muß rasch vor sich gehen, dann gewinnt der Schüler Interesse am Stoff und begeistert sich für den Inhalt. Es ist nicht immer notwendig, daß man den lateinischen und griechischen Schriftsteller ins Deutsche übersetze. Da die Schüler auch gut Englisch und Französisch verstehen, so kann man sie Cäsar auch einmal ins Englische und Cicero ins Französische übertragen lassen, gerade so wie wir auf unserem Gymnasium Xenophons Denkwürdigkeiten (nach Seyfferts Ausgabe) aus dem Griechischen ins Lateinische und einen Teil von Schillers Dreißigjährigem Kriege aus dem Deutschen ins Lateinische übersetzten. In Prima empfiehlt es sich, um das Lesen so geläufig wie möglich zu machen, einen ganzen Monat hindurch nur Lateinisch, den nächsten Monat nur Griechisch zu lesen. Auf unserm Gymnasium lasen wir in der Selekta sechs Wochen z. B. nur Sophokles, Platon und Thucydides, darauf sechs Wochen nur Tacitus und Horaz u. s. w. abwechselnd. Nur eine Stunde Latein wöchentlich während des

Griechischlesens und e i n e Stunde Griechisch während des Lateinlesens dienten dazu, die Erinnerung an die andere Sprache lebendig zu erhalten. Der Erfolg war, daß alle Schüler sich eine ganz außergewöhnliche Gewandtheit aneigneten und den fremden Schriftsteller wie ein deutsches Buch lesen lernten. Diese Fähigkeit noch heute nicht verloren zu haben, verdanke ich jenem psychologisch völlig begründeten Konzentrationsverfahren. Die Schüler der Altsprachschule lernen nicht bloß in kürzester Zeit bei dieser Gesamteinrichtung der Schule und ihrer besondern Methode gründlich die alten Sprachen, soweit sie dieselben zum Verstehen der alten Schriftsteller gebrauchen, sondern bewahren sich auch für ihr ganzes Leben die frischeste Begeisterung für die Werke des Altertums, welche der Mehrzahl der heutigen Gymnasiasten leider systematisch und methodisch gründlich ausgetrieben wird.

Die Altsprachschule berechtigt zum Studium aller geschichtlichen Wissenschaften, und da ja der Altsprachschüler auch die Neusprachschule durchgemacht hat, so verliert er selbstverständlich auch nicht das Recht, sich den ungeschichtlichen Wissenschaften zu widmen. Wer andererseits von den später zu einer ungeschichtlichen Wissenschaft übergehenden Schülern der Neusprachschule Lust hat, sich dem g a n z e n höheren Schulgang zu unterziehen, dem möge es unbenommen bleiben. Es wird das jedoch nur eine seltene Ausnahme sein können, weil, ganz abgesehen von der Verschiedenheit der Begabung und des Interesses, die Zeit zum Genuß beider Lehrgänge mangeln wird. Der Neusprachschüler verläßt bei regelrechtem Fortschreiten mit dem vollendeten siebzehnten Jahre die Schule, um sich seinem Berufsstudium zu widmen. Die naturwissenschaftlichen und technischen Fächer fordern heute aber im allgemeinen eine viel längere Lehrzeit, als die geschichtlichen. Der Mediziner kommt kaum mehr mit sechs Jahren aus und muß dann noch einige Jahre Assistent sein und fremde Kliniken besuchen; der Naturforscher muß Reisen machen, der Techniker seinem theoretischen Studium noch Jahre der Praxis hinzufügen. So ist es gerecht, daß alle diese eher zum Fachstudium gelangen, als z. B. der Jurist und Theologe, der nach drei fleißig verbrachten Universitätsjahren die Prüfung bestehen kann. Freilich haben diese wegen der alten Sprachen drei Schul-

jahre mehr, sodaß das letzte Ergebnis hinsichtlich der Möglichkeit, eine praktische Stellung zu bekleiden, ziemlich dasselbe ist. Hält man es durchaus für nötig, daß Mediziner und Naturforscher wegen der Namengebung in ihren Wissenschaften trotz ihrer Kenntnis des Italienischen noch Latein und Griechisch lernen, so mögen sie immerhin die Tertia der Altsprachschule durchmachen. Mehr darf aber von ihnen nicht gefordert werden. Bemerken will ich noch, daß die Lehrer der neueren Sprachen an der Neusprachschule selbstverständlich auch die Altsprachschule durchgemacht haben müssen, denn als Lehrer haben sie natürlich die wissenschaftliche Pflicht, die neueren Sprachen geschichtlich zu verstehen, und dazu bedarf es selbstverständlich der Kenntnis auch der alten Sprachen.

Die Forderung eines „gemeinsamen Unterbaues“ für die verschiedenen Schularten, zumal für die beiden höheren, wird durch unseren Schulplan nicht bloß äußerlich, sondern in wahrhaft innerlicher organischer Weise erfüllt. Zunächst sind alle Schularten schon dadurch einheitlich verknüpft, daß sie alle einen und denselben Gesinnungsstoff, wenn auch in verschiedenem Umfange, lehren und somit einen und denselben Geist durch alle Schulen verbreiten (vgl. S. 36). Zweitens nimmt die Bildung aller Schüler ihren Ausgang von einer und derselben elementaren Grundlage — der Volksschule; vor allem aber bildet drittens die Neusprachschule den gemeinsamen Unterbau aller höheren Geistesbildung, da ausnahmslos alle Schüler durch sie hindurch gehen müssen, und die Trennung der beiden aus demselben Wissenschaftsstamme entsprossenden Äste der geschichtlichen und ungeschichtlichen Fächer erst beginnt, nachdem sie die Grundlagen der modernen Allgemeinbildung in allen Zöglingen der beiden höheren Schularten gleichmäßig gelegt hat.

Wir haben oben die Äußerung gethan, daß das Gymnasium noch zu sehr von mittelalterlichen Einflüssen durchsetzt sei, und diese von ihm aus auch auf die Realgymnasien übertragen wären. Das und dazu noch einiges andere läßt sich jetzt verstehen, wenn man diese Schulen mit den in dem neuen Plane entworfenen vergleicht. Während wir Neu- und Altsprachschule folgerichtig und rein von einander getrennt haben, ist in das heutige Gymnasium das Alter-

verschiedenartigste hineingezwängt, was gar nicht zusammenpaßt. Keines kann daher zu seinem Rechte kommen, keines voll und gründlich ausreifen, weder die alten noch die neuen Sprachen, weder Mathematik noch Naturkunde. Nur die allerwenigsten Schüler sind imstande, das Vielerlei zu verdauen; alle sind überbürdet, die meisten erlahmen vor der Zeit oder werden unter Einbuße kostbarer und fruchtbringender anzulegender Lebensjahre langsam, nach wiederholtem Sitzenbleiben, von Klasse zu Klasse geschoben, um endlich nicht bloß zur eignen, sondern auch zur Freude der Lehrer mit eben noch möglichen, schlechten Zensuren dem „Kasten“ zu entfliehen. Die Gymnasiallehrer tragen keine Schuld daran, sie sind eifrigst um Wissenschaft, Schule und Schüler bemüht — die Anklage trifft das überlieferte System, für das sie nichts können. Dem Gymnasium fehlt heute die Einheit der echten Erziehungsschule, weil es zu viel Fächer zugleich in sich enthält. Daher müssen die Lehrer schließlich doch, um das gesteckte, viel zu hoch liegende Ziel zu erreichen, Fachlehrer werden, so gern viele von ihnen Erziehungslehrer sein möchten. Als Fachlehrer werden sie aber unausbleiblich zur Überbürdung der Schüler gezwungen. Das Gymnasium hat sich geschichtlich aus der mittelalterlichen Lateinschule entwickelt, erst später trat Griechisch hinzu. In dieser Form als Altsprachschule, die naturgemäß neben Religion die alte Geschichte auf Grund der gelesenen Schriftsteller pflegte, aber Mathematik und Naturkunde von sich ausschloß, war das alte Gymnasium ein einfaches und ganz folgerichtiges Gebilde und überbürdete die Schüler in keiner Weise.*) Was es nun naturgemäß der sich

---

*) Man kann dies z. B. auch aus Melanchthons „sächsischem Schulplan“, der für die Gestaltung des deutschen protestantischen Schulwesens den Grund gelegt hat, ersehen. Außer Lesen, Schreiben, Musik und Religion wird in den drei Klassen der höheren Schule nur Latein gelehrt. In der obersten Klasse wurden Ovid, Virgil und Cicero gelesen. Wiederholt warnt Melanchthon, die Schüler nicht zu überbürden. Wahrhaft pädagogisch sagt er gleich am Eingang: „Nun sind viele Mißbräuche in der Kinder Schulen; damit nun die Jugend recht gelehrt werde, haben wir diese Form gestellet: Erstlich sollen die Schulmeister Fleiß ankehren, daß sie die Kinder allein lateinisch lehren, nicht deutsch oder griechisch oder hebräisch; wie etliche bisher gethan, die armen Kinder mit solcher Mannigfaltigkeit zu beschweren, die nicht allein unfruchtbar, sondern auch schädlich

seit den Jahren 1706, 1738, 1746 und 1748*) entwickelnden Realschule hätte überlassen sollen, Mathematik, Naturkunde und neuere Sprachen, riß es ebenfalls an sich, um sein ehrwürdiges Ansehen nicht zu verlieren und den ihm von jeher zugestandenen ersten Rang nicht einzubüßen. So ist es zu dem übermäßig angeschwollenen Ungeheuer geworden, als welches es jetzt dasteht, und welches, da es nun keine anderen Wissenschaften mehr zu verschlingen giebt, die Gesundheit unserer Kinder verschlingt. Als nun die Realschule sich ebenfalls die Achtung der Welt zu erobern begann, weil sie dem Bedürfnis der Zeit entsprach, wurde der altklassische Gymnasialphilologe eifersüchtig auf sie und suchte auch auf ihre Gestaltung Einfluß zu gewinnen, indem er durch das Latein seine Mitherrschaft in sie einschmuggelte. Ohne Latein wäre das Realgymnasium ein reines Gebilde gewesen, gerade wie das Gymnasium nur mit den alten Sprachen, — so wurde auch die Realschule verdorben und durch das Latein in gewissem Sinne ebenfalls vermittelalterlicht. Jetzt ist es an der Zeit, die reinen Gebilde wiederherzustellen. Die Namen „Gymnasium“ und „Realgymnasium“ geben wir völlig preis, weil sie den Kern der Sache gar nicht treffen. Gymnasium heißt bekanntlich Ring- oder Turnplatz. Ein Ringplatz des Geistes soll aber jede Schule sein. Scheiden wir völlig und genau Neu- und Altsprachschule, sowie unser Plan es geschildert hat. Geben wir insofern der Altsprachschule ihren mittelalterlichen Charakter voll und ganz wieder, als wir sie der Hauptsache nach rein auf Sprachen und zwar auf die alten Sprachen beschränken. Erheben wir sie aber andererseits weit über jede mittelalterliche engherzige Schranke insofern, als ihre Schüler in der ihr voran-

---

ist. Man siehet auch, daß solche Schulmeister nicht der Kinder Nutzen bedenken, sondern um ihres Ruhmes willen, so viel Sprachen vornehmen. Zum andern sollen sie auch sonst die Kinder nicht mit vielen Büchern beschweren, sondern in allerwege Mannigfaltigkeit fliehen.“ Ähnlich sagt er an einer anderen Stelle: „Doch soll der Schulmeister Fleiß haben, daß die Kinder nicht überladen werden.“ Möchten doch die Nachfolger des *praeceptor Germaniae* diese Mahnungen ihres Meisters stets in Erinnerung behalten!

*) Vgl. meine Philosophie der Naturwissenschaft, Leipzig 1881. Bd. I. S. 300.

gehenden Neusprachschule, die ihrerseits völlig von dem Kappzaume des Lateinischen zu befreien ist, bereits zu modernen Menschen entwickelt und gebildet sind und daher die alten Sprachen und ihren Inhalt nur als Mittel zur möglichst vollendeten Erreichung der Zwecke einer unaufhaltsamen Entwicklung des modernen wahrhaft humanen Geistes gebrauchen, nicht aber dadurch verführt werden, vom modernen Geiste sich abzuwenden und seiner Entwicklung alle möglichen, dem Geiste des Mittelalters entnommenen Einbildungen und Vorurteile als Hindernisse in den Weg zu legen. Der gute Wille der Gymnasien, sich den stürmisch auftretenden Anforderungen der Neuzeit anzupassen und den Klagen und Anklagen der Eltern und Ärzte ein aufmerksames Ohr zu leihen, muß anerkannt werden. Aber alle einzelnen kleinen Flickereien, wie ein paar Turnstunden mehr und einige Jugendspiele an freien Nachmittagen, sind gänzlich bedeutungslos, solange das System dasselbe bleibt. Das System muß geändert werden. Ob der hier vorgeschlagene Schulplan das erlösende Wort enthält, durch welches sich das deutsche Volk von dem auf seinem Geistesleben lastenden Zauberbanne zur rechten Stunde befreit, wird mehr noch, als die im Alten befangene Gegenwart, die weiterblickende Zukunft entscheiden. Wir glauben es zuversichtlich und gehen daher dieser Zukunft getrost und mutig entgegen.

Zwölftes Kapitel.

Die methodische Behandlung eines Lehrstoffes im erziehenden Unterricht.

Wie muß ein Lehrgegenstand, gleichviel ob er aus dem Gebiete der Geschichte, Naturkunde, Sprache, Mathematik oder Kunst stamme, vom Standpunkte des erziehenden Unterrichtes aus methodisch durchgearbeitet werden? Das ist die letzte wichtige Frage, deren Beantwortung uns zum Schluß noch übrig bleibt. Auch jetzt handelt es sich wiederum nur um den erziehenden Unterricht; der Fachunterricht kommt hier nicht in Betracht.

Der Zweck des Unterrichts ist das Lernen. Es liegt also die Frage vor: Wie wird gelernt? Unter dem Lernen ist selbstverständlich nicht ein bloßes mechanisches, verständnisloses Auswendiglernen, sondern das geistige Erfassen, Begreifen und Durchdringen eines Stoffes gemeint. Die Methode, welche dieses Lernen auf die leichteste und gründlichste Weise ermöglicht, darf aber nicht beliebig und willkürlich nach äußerlichen Zwecken und Gesichtspunkten bestimmt werden, sie muß vielmehr aus der innern Natur des menschlichen Geistes selbst folgen. So wie dieser in dem natürlichen Verlauf seiner Bethätigung und Entwicklung einen Gegenstand erfaßt, durchdenkt, erkennt und begreift, so muß auch der Geist des Schülers durch die methodische Kunst des Lehrers nur dazu angeregt werden, diese seine natürliche Thätigkeit zu entfalten. Die Methode des Lehrens und Lernens darf keine künstlich er-

sonnene, sondern nur die kunstvolle und künstlerische Nachahmung des geistigen Naturvorganges oder des natürlichen Denkvorganges selbst sein. Wie wird also unser Interesse für einen Gegenstand erweckt? Wie erfassen, durchdenken, begreifen wir ihn? Da erweist es sich nun sogleich als eine psychologische Thatsache, deren letzte hochwichtige Folgerungen wir hier nicht darzustellen brauchen,*) daß wir niemals etwas wirklich geistig verstehen und begreifen können, wenn nicht dem neuen, erst zu erfassenden Gegenstande bereits ihm verwandte, ältere Vorstellungen (Aneignungsvorstellungen, Apperceptionsvorstellungen) aus dem Inneren unseres Geistes entgegenkommen. Nehmen wir z. B. einen Menschen, der in der Baukunst und Kunstgeschichte gänzlich unbewandert ist. Er wird vor den schönsten Palast gestellt. Den bloßen sinnlichen Augeneindruck hat er zwar so gut wie der Architekt, aber doch weiß er nicht, was er sieht, er hat kein Verständnis des Gesehenen. Dagegen weiß der Architekt sogleich, welchem Stil der Bau angehört, welche Säulenordnungen verwendet sind, aus welcher Kunstepoche das Bauwerk stammt, er entdeckt ohne weiteres kritisch auch die Mängel des Baues neben seinen Schönheiten. Er versteht und begreift, weil er schon viele ältere ähnliche Vorstellungen in seinem Geiste besitzt, die dem neuen Eindruck entgegenkommen, sich mit ihm beifällig oder mißfällig in Beziehung setzen, ihn an ihrem eignen Inhalt kritisch messen und abschätzen, ihn in eine ihrer Gruppen, da, wo er hingehört, einreihen und ihn dort für die Zukunft festhalten und aufbewahren. So sind die älteren und verwandten Vorstellungen diejenigen, durch deren Hülfe das Neue nicht bloß äußerlich sinnlich geschaut (percipiert), sondern innerlich geistig durchschaut (appercipiert) wird (Apperceptionsvorstellungen); durch deren Bethätigung also der Geist sich den neuen Stoff aneignet (Aneignungsvorstellungen). Sie fehlen dem Unkundigen und deshalb bleibt er bei sehenden Augen geistig blind. Auch der Unmusikalische hört die Klänge der gespielten Sonate, aber das Gehörte bleibt

*) Vgl. meine Philosophie der Naturwissenschaft, (Leipzig 1882) Bd. II. Kap. 2 und 3.

ihm unklar, während der Kenner sogleich das Hauptthema von dem Nebenthema unterscheidet und ihren Verschlingungen, wie dem Wechsel der Harmonieen mit Interesse und Verständnis zu folgen vermag. So wie unser Körper Hände zum Greifen, so braucht unsre Seele gewissermaßen geistige Hände zum Begreifen. Diese bestehen in den Aneignungsvorstellungen, welche der Geist ausstreckt, sobald es etwas Neues zu erfassen giebt. Der Geist, dem diese Hände fehlen, kann deshalb nichts begreifen. Lernen heißt dergestalt begreifen: der Schüler kann nur dann lernen, wenn jene Hände der Aneignungsvorstellungen seinem Geiste nicht fehlen. Diese in jedem Schüler zu schaffen, ist mithin die erste Aufgabe bei der methodischen Behandlung eines neuen Unterrichtsstoffes. Lernen heißt Neues in verwandte ältere Aneignungsvorstellungen einfügen. Ehe der Lehrer also das Neue giebt, muß er sich versichern, ob die Aneignungsvorstellungen im Geiste des Schülers erstens in hinreichender Zahl, zweitens in der zum Erfassen des Neuen nötigen Klarheit, drittens in der dazu erforderlichen Ordnung auch vorhanden sind; und wenn sie es, wie in den meisten Fällen, nicht sind, so muß er sie erst schaffen oder erwecken, die fehlenden ergänzen, von Unklarheiten befreien und in die zweckmäßige Ordnung bringen. So wie der Landmann den Acker bearbeitet und die Erde lockert, ehe er die Saat in den Boden streut, so muß auch der Lehrer den Acker des Geistes erst sorgfältig lockern und bestellen, ehe er den geistigen Samen hineinlegt. Nur auf dem wohlvorbereiteten Felde werden die Körner treiben, Wurzel schlagen, wachsen und gedeihen. Diese Erweckung und Bearbeitung bildet also die Vorbereitung, welche dem Erfassen jedes neuen Lernstoffes unterrichtsmethodisch notwendig vorangehen muß.

Die Vorbereitung vollzieht sich in zwei verschiedenen Schritten. Den ersten thut der Lehrer allein für sich, den andern zusammen mit den Schülern. Zunächst muß er sich vor jedem neuen Stoffe, den er behandeln will, für sich die Frage vorlegen: Was wissen meine Schüler wohl schon von dem neuen Gegenstande, und was müssen sie wissen, um ihn richtig zu verstehen? Er kennt seine Schüler; er kann also ein ziem-

lich sicheres Urteil fällen über das, was er bei ihnen voraussetzen darf oder nicht. Danach richtet sich aber offenbar auch der Umfang und Inhalt dessen, was er ihnen Neues bieten kann oder nicht. Stellt der Lehrer diese Überlegung nicht an, so vergreift er sich leicht im Stoffe, setzt zu viel voraus und wählt einen zu schwierigen und noch zu fern liegenden Gegenstand oder richtet wenigstens seine Behandlungsweise nicht leicht und verständlich genug ein. Er muß sich also im allgemeinen schon von vornherein klar machen, welche Aneignungsvorstellungen seine Schüler besitzen, um die fehlenden noch zu rechter Zeit einschalten zu können. Auch muß er darüber nachdenken, welche Ordnung der Aneignungsvorstellungen die zweckmäßigste zur Erfassung des Neuen ist, um diese Ordnung später ohne Zeitverlust herstellen zu können. Den zweiten Schritt vollzieht nun der Lehrer in der Stunde mit den Schülern gemeinsam. Nachdem das Hauptziel aufgestellt ist, richtet er an sie die Frage: „Was wißt ihr bereits über den heute zu behandelnden Stoff? Teilt mir alles mit, was euch darauf bezüglich einfällt!“ Dabei wird das Erörterungsverfahren (s. oben S. 249) angewendet, um der Selbstthätigkeit der Schüler nicht vorzugreifen. Zuerst berichtet ein Schüler alles, was ihm über den Stoff bekannt ist, und darauf verbessern und ergänzen die andern. Wenn alles gesagt ist, so wird es zu einer Gesamtauffassung richtig geordnet und als solche eingeprägt. Damit sind alle notwendigen Aneignungsvorstellungen erweckt, in die zum Begreifen des Neuen tauglichste Verfassung gebracht, und die Vorbereitung ist beendet.

Der Gegenstand der Behandlung sei z. B. die Honigbiene. So wird in der Vorbereitung von den Schülern alles, was sie darüber wissen, ausgesprochen; alle älteren verwandten Vorstellungen werden ins Bewußtsein gerufen; damit wird die Aufmerksamkeit erweckt und mit Interesse richtet sich nun der Schüler auf den neuen Gegenstand, der ihm ohne eine solche Vorbereitung fremd bliebe und ihn kalt ließe. Dies psychologisch naturgemäße Verfahren herrscht nicht bloß im Schulunterricht; es muß überall da angewendet werden, wo das Interesse eines Einzelnen oder einer Menge von Menschen auf einen Gegenstand gerichtet werden soll,

der ihnen zuerst gleichgültig ist, für den sie aber erwärmt werden müssen. So geschieht es in der „Exposition“ eines Theaterstückes; denselben Zweck verfolgt die „Einleitung“ eines Vortrages, einer Abhandlung, eines Buches. Angenommen, ich soll einem Laienpublikum einen Vortrag über *Aristoteles* halten. Die Hörer wissen von dem alten Philosophen im allgemeinen kaum mehr als den Namen. Es fehlen ihnen also die Aneignungsvorstellungen, welche von selbst ihr Interesse von vornherein spannen, und wie sie bei allen ohne weiteres vorhanden wären, wenn der Redner z. B. über die Liebe spräche. So muß ich in der Einleitung taugliche Aneignungsvorstellungen selbst erst kunstvoll und mit Absicht schaffen. Ich weise etwa auf den Erlaß des Papstes hin, durch welchen allen katholischen Geistlichen das Studium der Werke des mittelalterlichen Kirchenphilosophen *Thomas von Aquino* auf das dringlichste ans Herz gelegt wird; ich erzähle, daß *Thomas* die eigentliche Lehrautorität der Jesuiten ist und sein System als das einzig kirchlich-rechtgläubige von ihnen anerkannt wird; daß sie von hier aus alle übrigen Systeme bekämpfen und zu vernichten suchen; daß also die allgemeine Einbürgerung des Thomismus in der gesamten katholischen Welt die Herrschaft des Jesuitismus und die erbittertste Feindschaft gegen den Protestantismus und die moderne Kultur überhaupt bedeutet. Nun setze ich auseinander, daß *Thomas'* System nichts anderes ist als eine eigentümliche Verschmelzung der Kirchenlehre mit der Philosophie des *Aristoteles*, daß demnach insofern *Aristoteles* selbst durch den päpstlichen Erlaß heute wieder zur wissenschaftlichen Autorität erhoben ist. So verknüpfe ich den alten *Aristoteles* und unsre neuesten Zeitinteressen, d. h. *ich schaffe Aneignungsvorstellungen.* Die Folge davon ist, daß sich nun jeder Hörer fragt: „Was hat es denn für eine Bewandtnis mit *Aristoteles* und seiner Lehre?“ und daß sich nun die Aufmerksamkeit der Versammlung in lebhaftester Weise dem zuerst scheinbar so fern liegenden Stoffe zuwendet.

Begeben wir uns einmal auf ein ganz andres Gebiet, das des Musikunterrichtes. Auch hier ist die Erweckung von Aneignungsvorstellungen, eine *Vorbereitung* vor jedem neuen Stück notwendig, welches von dem Schüler mit Verständnis vorge-

tragen werden soll. Der Schüler darf nicht bloß mechanisch so nachspielen, wie ich es ihm vorspiele; er soll vielmehr mit eignem richtigem Verständnis das Stück erfassen und es mit lebhaftem, aus seinem inneren Selbst entspringenden Gefühl wiedergeben. Das bewirke ich dadurch, daß ich in ihm das Verständnis erwecke, d. h. daß ich Aneignungsvorstellungen in ihm entstehen lasse; aus diesen geht der entsprechende Gefühlszustand hervor, der zum richtigen Vortrage führt. Es handele sich um die Wiedergabe des Liedes „Den König segne Gott!“ So schildere ich, wie der König auftritt, und das Volk ihm diesen Wunsch zuruft. Der König erscheint ernst und würdevoll, eine feierliche, mit Freude gemischte Stimmung bemächtigt sich aller; feierlich und würdevoll mithin, aber nicht traurig schleppend, sondern kraftvoll freudig muß das Stück vorgetragen werden. Die Pastoralsonate Beethovens (Op. 28) trägt einen ländlich-idyllischen Charakter. Der Hirt zieht, auf der Flöte blasend, mit seiner Herde dahin, Nachtigallen singen, die Bauern schwingen sich in frohem Tanz, ein Gewitter steigt auf, Donner rollen, Blitze zucken, die Elemente beruhigen sich und heiterer Sonnenschein breitet sich wieder über der Landschaft aus u. s. w. Das heißt nicht Programmmusik treiben, sondern mit den Aneignungsvorstellungen das richtige Verständnis und den Gefühlszustand schaffen, aus welchem der Schüler selbst von innen heraus die Sonate richtig erfaßt und ausdrucksvoll wiedergiebt.

Der Behandlung eines jeden Lehrstoffes geht also eine derartige Vorbereitung voran. Hat sie ihre Pflicht in genügender Weise erfüllt, so vollzieht sich das Begreifen des Neuen rasch und leicht. Versteht dagegen der Schüler das Neue nicht gut, so trägt, vorausgesetzt, daß seine geistige Begabung nicht mangelhaft ist, der Lehrer selbst die Schuld: seine Vorbereitung war schlecht. Die Leichtigkeit des Lernens beweist die Güte der Vorbereitung; aus dem stockenden und schleppenden Gange des Lernens kann man umgekehrt auf eine ungenügende Vorbereitung schließen. Ist die Vorbereitung beendigt, so wird nun das Neue dargeboten. Die Darbietung des Neuen ist also der zweite wichtige Abschnitt in der unterrichtsmethodischen Behandlung eines Lehrstoffes. Die Darbietung wird hauptsächlich von zwei bedeutsamen Gesetzen beherrscht, nämlich

erstens von dem Gesetz der Klarheit durch geordnete Reihenfolge und zweitens von dem Gesetz des Wechsels zwischen Vertiefung und Besinnung.

1) Das Gesetz der Klarheit durch geordnete Reihenfolge. Pythagoras hat den Ausspruch gethan: Die Zahl ist das Wesen der Dinge. Darin liegt eine große Wahrheit. Nutzbarkeit und Schönheit der Dinge hängt von ihrer Ordnung ab, und Ordnung wird nur durch Zählen, Messen und Wägen — durch die Zahl erreicht. Eine Bibliothek, in der die Bücher haufenweis wirr durcheinander liegen, ist unbrauchbar, weil das einzelne Werk nur mit größtem Zeitverlust oder auch gar nicht zu finden ist. Wo aber die Bände räumlich nach Zahlen aufgestellt sind, bedarf es nur eines Griffes, um das benötigte Buch sicher zu erlangen. Unsere Gedankenwelt muß sich wie eine wohlgeordnete Bibliothek verhalten; jede Vorstellung muß ihren festen Platz haben, wo sie uns jederzeit zu Gebote steht. Ich finde im Dunkeln fast jedes Buch auf meinen Bücherbrettern; ohne langes Besinnen muß ich unbewußt und instinktiv auch in der Gedankenwelt meines Geistes jede Vorstellung rasch und sicher ergreifen können. Der Unterricht bringt dadurch Klarheit in die Gedankenwelt des Schülers, daß er ihm die Vorstellungen niemals wirr und haufenweise, sondern stets in einzelnen, kleinen, nach 1) 2) 3) u. s. f. übersichtlich geordneten Abschnitten darbietet. Ordnung bewirkt Klarheit, daher der Name des Gesetzes der Klarheit durch geordnete Reihenfolge. Die einzelnen Teile und die Ordnung ihrer Reihenfolge hängen nicht vom Belieben des Lehrers ab; sie ergeben sich vielmehr verschiedentlich stets aus der Natur des behandelten Gegenstandes. Bei dem Insekt betrachten wir z. B. 1) den Kopf, 2) die Brust, 3) den Hinterleib, 4) die Anhänge des Körpers; bei der Pflanze 1) die Wurzel, 2) den Stamm, 3) die Blätter, 4) die Blüte; bei einem Musikstück 1) das Hauptthema, 2) das Nebenthema, 3) ihre Verarbeitung; bei einem geschichtlichen Stoffe 1) den thatsächlichen Inhalt (Zeit, Ort, Personen, Handlungen), 2) den psychologischen Entwicklungsgang, 3) die sittlichen Erscheinungen. Indem wir so in geordneter Reihenfolge alle einzelnen Teile vorführen, erhält der Zögling einen klaren und verständnisvollen Einblick in jeden derselben; darauf aber auch in den Zusammenhang des Ganzen, wenn noch

2) das Gesetz des Wechsels von Vertiefung und Besinnung befolgt wird. Angenommen, wir haben den Unterrichtsgegenstand (das Hauptziel) in vier verschiedene Teile (Unterziele) zerlegt, so betrachten wir zuerst nur den ersten Teil, z. B. den Kopf der Biene oder den ersten Vers des Gedichtes, und zwar ganz ausschließlich, allein und für sich, als ob es jene andern drei Teile überhaupt gar nicht gäbe. Wir richten alle Aufmerksamkeit lediglich auf den ersten Teil, nur in ihn vertiefen wir uns mit vollstem Eifer; jede seiner Einzelheiten wird genau betrachtet, jede Eigentümlichkeit hervorgehoben, sodaß eine erschöpfende Anschauung und Kenntnis davon gewonnen wird. Wir zergliedern z. B. in dem Musikstück jetzt nur das Hauptthema, aus wie viel Takten es besteht, wie diese sich in zwei Abschnitte von je vier Takten zerlegen, wie im ersten Abschnitte die Melodie eine aufsteigende, im zweiten eine absteigende Richtung einschlägt, wie dementsprechend zuerst ein *crescendo*, darauf ein *decrescendo* zu spielen ist, welchen Harmonieenwechsel die Töne der Melodie notwendig mit sich führen u. s. w. Auf diese Weise wird jeder Teil, einer nach dem andern, gründlich durchgenommen und somit das vollste Verständnis aller Einzelheiten geschaffen. Auf diese Vertiefung muß aber notwendig noch die Besinnung folgen. Auf die Vertiefung paßt das Wort: „Dann hat er die Teile in seiner Hand, fehlt leider! nur das geistige Band." Das geistige Band zwischen den zuerst getrennten Teilen wiederherzustellen, ist nun die nicht minder wichtige Aufgabe der Besinnung. Sie besteht in einem verknüpfenden Rückblick auf das Ganze. Nachdem man dieses zuerst in Teile zerschnitten und jeden einzelnen für sich untersucht hat, besinnt man sich wieder auf den Zusammenhang der Teile im Ganzen. Das ist ebenso notwendig! Denn daraus, daß man alle Einzelheiten begriffen hat, folgt noch nicht, daß man sie auch in ihrer richtigen inneren Ordnung und Reihenfolge vorführen kann. Oft genug vermag zwar ein Kind jeden einzelnen Vers eines Gedichtes aufzusagen, wenn ich ihm die Anfangsworte genannt habe, ohne doch imstande zu sein, das ganze Gedicht im Zusammenhang ohne Anstoß vorzutragen. Das Zerlegen in Teile und Betrachten des

Einzelnen ist ein andrer psychologischer Vorgang, als das Verbinden der Teile und die Herstellung des Zusammenhanges, und will deshalb besonders geübt sein. Nicht bloß die Einzelheiten sollen mir bekannt, sondern das Ganze soll mir geläufig sein; zu dem Zwecke muß ich das Ganze wiederholt rückwärts und vorwärts durchlaufen und nun meine Aufmerksamkeit nicht so sehr auf die Einzelheiten, als vielmehr auf die Art und Weise der Verbindung der Teile, gewissermaßen nicht mehr auf die Knochen, vielmehr auf die sie verknüpfenden Gelenkbänder richten. Das Ganze muß also nun ohne Hast, in vielfach veränderter Reihenfolge und solange durchlaufen werden, bis alle Schüler es erfaßt haben. Ohne Hast, damit auch die langsamer Begreifenden zu ihrem Rechte kommen. Zumal jüngere Lehrer verderben viel, weil sie zu eilig fortschreiten wollen. Es giebt unter den Schülern viele, die den Stoff gründlich begreifen und ihn wie eingemeißelt für alle Zeiten festhalten, wenn man ihnen nur Zeit läßt, dagegen in völlige Verwirrung geraten, wenn man den Fortschritt des Unterrichts überstürzt. *Give me time*, war die ewige Bitte eines derartig veranlagten jungen Engländers, den ich unterrichtete. Den Schülern Zeit geben, Geduld haben, ist eine pädagogische Kunst, die leider viele Lehrer in ihrer nervösen Ungeduld, die mit Unduldsamkeit gleichbedeutend ist, nicht verstehen; die allerdings andrerseits bei der maßlosen Belastung unsrer Schüler mit Lehrstoffen überhaupt nur noch wenig geübt werden kann. Es ist, als ob das Hetzen des Geschäfts- und Verkehrslebens sich auch auf das Leben der Schule übertragen hätte!

In vielfach veränderter Reihenfolge muß ferner das Ganze eines Lehrstoffes häufig durchlaufen werden, also nicht immer in derselben Reihenfolge. Das ist eine sehr wichtige Bestimmung, denn erst dann beherrscht man einen Gedankenlauf, wenn man in ihm an jeder beliebigen Stelle einsetzen und ihn ohne Aufenthalt und Anstoß fehlerfrei in jeder beliebigen Richtung durchwandern kann. Der Schüler kann ein Gedicht noch nicht, wenn er es bloß in der Reihenfolge der Verse 1—7 herzusagen weiß; er muß auch den siebenten zuerst, darauf den zweiten, dann den vierten, kurz alle in jeder möglichen Reihenfolge vorzutragen vermögen.

Diese Geläufigkeit und Gelenkigkeit des nicht mechanischen, sondern auf wirklichem Verständnis beruhenden Gedächtnisses muß man mit Absicht auf allen Gebieten auszubilden suchen.

Da wir solange den Stoff wiederholen sollen, bis alle Schüler ihn erfaßt haben, da wir aber andrerseits mit der uns zur Verfügung stehenden Zeit sparsam umgehen müssen, so empfiehlt es sich sowohl bei der Darbietung, als auch im Unterricht überhaupt, z. B. bei dem Erörterungsverfahren, im allgemeinen (denn Ausnahmen sind dabei unter gewissen Umständen sicherlich zulässig), den Unterricht mit den stärkeren Schülern zu beginnen und erst allmählich zu den schwächeren herabzusteigen. Die besseren Köpfe begreifen leichter, sie machen nicht so viele Fehler und bringen dem Lehrer nicht so viele, die Klarheit des Unterrichts fortwährend verdunkelnde Mißverständnisse entgegen, wie es die schlechteren Schüler thun. So kann der Unterricht ungehemmter vorwärtsschreiten. Während der Lehrer sich nun zuerst mit den Begabteren beschäftigt, hören die Schwächeren aufmerksam zu, lernen von jenen und sind dadurch schon vorbereitet, wenn der Lehrer sich später an sie wendet. Jetzt wird auch von ihnen der Stoff rascher erfaßt und erledigt. Verfahren wir dagegen umgekehrt, so werden wir übermäßig aufgehalten, die besseren Schüler werden ungeduldig, weil sie den Lehrstoff auch als bloß Zuhörende schon begriffen haben, fangen an sich zu langweilen und verfallen auf Thorheiten. Haben auch die Schwächeren einen Lehrgegenstand deutlich begriffen, so liegt darin der Beweis, daß alle das Vorgetragene verstanden haben, und man kann nunmehr zu etwas Neuem übergehen, nachdem vorher erst noch, am Ende eines Hauptzieles, die oben (S. 258) bereits erwähnten Kern- oder Vertiefungsfragen gestellt und richtig beantwortet sind. Diese lenken das Nachdenken des Schülers nicht mehr auf die einzelnen Teile oder ihre Zusammenhänge, sondern auf Sinn und Bedeutung des Ganzen, z. B. auf die Moral einer Fabel, auf den Grundgedanken eines Gedichtes, auf die Hauptstimmung eines Musikstückes, auf die wesentlichste Charaktereigenschaft einer geschilderten Person u. s. w.: Welches ist der Grundgedanke des

Schillerschen Gedichtes „Der Taucher“, „Die Kraniche des Ibikus“, „Der Gang nach dem Eisenhammer“ u. s. w.? Durch solche Vertiefungsfragen wird das spekulative Interesse des Zöglings über das bloß Empirische hinaus angeregt und das letzte und bedeutsamste Ergebnis aus der Darbietung gezogen und eingeprägt.

Beim Lernen des Neuen, ebenso wie bei seiner Anwendung werden Fehler gemacht. Sie gehören zu den vom Begriff „Schüler“ untrennbaren Merkmalen. Sie sind die Klippen des Unterrichts, die gleichwohl der Lehrer so viel wie möglich vermeiden muß. Die beste Methode der Verbesserung der Fehler ist aber nicht die, sie gründlich auszumerzen, wenn sie begangen sind, vielmehr ihnen so vorzubeugen, daß sie womöglich gar nicht begangen werden. Der erfahrene Lehrer weiß, daß fast von allen Schülern bei Gelegenheit desselben Lehrstoffes immer wieder dieselben Schnitzer verbrochen werden. Ein wirklich ursprünglicher Sonderfehler kommt äußerst selten vor: sie sind alle schon einmal dagewesen. Gerade darum weist der Lehrer bei einer neuen Aufgabe, z. B. des Rechnens oder einer Übersetzung, von vornherein auf die Fehler hin, welche gewohnheitsmäßig gemacht werden, und warnt davor. So wird der Schüler auf die Falle, in die er sonst achtlos gegangen wäre, aufmerksam und hütet sich davor, und der Lehrer hat den Vorteil, nicht von Fehlern überschwemmt zu werden und Zeit und Mühe zu sparen. Trotzdem werden Fehler gemacht, und daß diese zumal in den Anfängen des Unterrichts, weil sie sonst alles Spätere unheilbar verderben, so sorgfältig wie möglich bekämpft und ausgerottet werden müssen, ist selbstverständlich.

Durch Vorbereitung und Darbietung hat der Schüler Klarheit über einen neuen Gegenstand, z. B. die Honigbiene, einen geometrischen Lehrsatz, ein Gedicht, einen Vorgang aus der Geschichte u. s. w., gewonnen. Damit hat der erziehende Unterricht sein eigentliches Ziel aber noch keineswegs erreicht. So wichtig und grundlegend Vorbereitung und Darbietung (die Klarheitsstufe Zillers) auch sind, so bilden sie doch nur die Hälfte des Ganzen. Der Zweck des erziehenden Unterrichts ist nicht, daß der Zögling

bloß die Honigbiene oder diesen Lehrsatz oder diese Jahreszahl lerne oder diese Sonate spielen könne. Damit ist bloß erst das empirische, aber noch lange nicht das spekulative Interesse befriedigt. Das gelernte Neue ist in jedem Falle zuerst nur ein Einzelnes und Besonderes, ein Gegenstand, eine Thatsache. Der denkende Mensch muß sich aber über die bloßen Einzelheiten zum Allgemeinen emporschwingen, zu dem, wovon alle einzelnen Dinge abhängen und regiert werden, zu den allgemeingültigen und notwendigen Gesetzen, welche in der bunten Fülle der vergänglichen Einzelerscheinungen immer und unvergänglich dieselben bleiben, zu dem, was wir verschiedentlich z. B. in der Grammatik als Regel, in allen Naturerscheinungen der stofflichen oder geistigen Welt als Gesetz, in der Sittenlehre als Grundsatz, in der Kunst als Grundidee, kurz, logisch allgemein ausgedrückt, als Begriffe und Ursachen bezeichnen. Der Mensch ist bei aller Fülle des Wissens arm und schwach im Denken, der nur unzählig viele Einzelheiten kennt; der erst ist reich und mächtig, der die allgemeingültigen Begriffe und Ursachen erkannt hat, durch welche alles Einzelne gelenkt wird, und der sie anzuwenden versteht. Der Ungebildete haftet an dem Einzelnen und Äußerlichen, der Gebildete steigt zu den Begriffen empor und zu den Ursachen hinab. Die Wissenschaft hat kein andres Ziel, als diese theoretisch zu erkennen und praktisch anzuwenden. Nur wer begrifflich klar erkannte Ursachen oder ursächlich klar erkannte Begriffe sein eigen nennt, ist Meister der Dinge: er kann die Erscheinungen der Welt erklären und sie deshalb auch beherrschen. Den Zögling auf den Weg dahin zu bringen, ist aber entschieden die Aufgabe des erziehenden Unterrichts. So dürfen wir nicht bei der bloßen Darbietung vieler einzelnen Gegenstände stehen bleiben, sondern müssen den Schüler dazu anregen, daß er die allgemeine Regel, das Gesetz, die Ursache, kurz das Allgemeinbegriffliche erkenne, welches eine kleinere oder größere Gruppe von Einzelerscheinungen beherrscht. Bloß Überliefertes aber hat wenig Wert; von höchstem Werte ist das Selbstgefundene. Die allgemeinen Begriffe müssen also vom Zögling so viel wie möglich selbst gebildet werden; er selbst muß die Regeln, Gesetze, Ursachen entdecken, und

dazu dient nun der dritte wichtige Schritt unsres unterrichtsmethodischen Verfahrens, die Stufe der **Begriffsbildung und Verknüpfung**.

Die Allgemeinbegriffe werden logisch und unterrichtsmethodisch auf dreifache Weise gebildet 1) durch Vergleichung des Ähnlichen und Verwandten, 2) durch Vergleichung der Gegensätze, 3) aus der Veränderung der Reihenfolge.

1) **Durch Vergleichung des Ähnlichen und Verwandten** wird der allgemeine Begriff gefunden und gebildet. Wir haben z. B. nach und nach in der Geographie die europäischen Alpen, den Kaukasus, den Himalaya und die Cordilleren durchgenommen. Jetzt stellen wir dem Schüler die Aufgabe, **das** hervorzuheben, was diesen Gebirgen trotz der Verschiedenheit ihrer Lage gemeinsam ist, worin sie einander ähnlich und verwandt sind. Alle ragen über den Gürtel des Pflanzenwuchses hinaus, alle sind mit ewigem Schnee und mit Gletschern bedeckt — alle sind Hochgebirge und unterscheiden sich dadurch charakteristisch von den Mittelgebirgen, denen diese Merkmale fehlen. So entwickelt der Schüler selbstdenkend den Begriff des Hochgebirges und kann nun sogleich auch aus dem gewonnenen Begriff den Schluß ziehen und das Urteil fällen, daß auch der über 6000 Meter hohe Kilimandscharo alle Merkmale des Hochgebirges an sich tragen, also auch mit Gletschern bedeckt sein muß, obgleich er unter der Sonne Afrikas liegt. Wir haben die Biene, die Wespe, die Hummel und die Ameise kennen gelernt. So verschieden sie sind, so besitzen sie doch alle verwandte und ähnliche Züge. Das ihnen Gemeinsame sucht der Schüler auf und steigt so zu dem Allgemeinbegriff „Immen" empor. Der Musikschüler hat Sonaten von **Haydn**, **Mozart** und **Beethoven** gespielt. Was ist eine Sonate? Welches sind die gemeinsamen Merkmale der Sonaten der genannten Tonkünstler bei aller sonstigen Verschiedenheit? Alle bestehen aus vier Sätzen von verschiedenem, doch bestimmtem Charakter: Ernst und feurig ist der erste, munter und scherzhaft der zweite, langsam nnd von erhabenem Gefühl der dritte, heiter und sprudelnd wieder der letzte; jeder Satz baut sich aus verschiedenen Themen auf u. s. w. So genügt es nicht, daß

der Schüler bloß eine bunte Reihe von Musikstücken spiele; er muß sich durch denkende Vergleichung auch zu klaren musikalischen Begriffen erheben und in deutlichen Worten aussprechen können, worin denn eigentlich das Wesen einer Sonate, einer Symphonie, einer Phantasie, Fuge, Ballade, Romanze, u. s. w. besteht, und wodurch sich diese von einander unterscheiden.

Der allgemeine Begriff wird 2) auch durch Vergleichung der Gegensätze gefunden und gebildet. Wir haben z. B. in der Geographie von Deutschland den Harz, den Thüringer Wald, die sächsische Schweiz und die übrigen Mittelgebirge, dazu aber auch die Alpen kennen gelernt. Jetzt vergleicht der Schüler die Alpen mit dem Thüringer Wald, er findet eine Menge Gegensätze, in denen eben die bezeichnenden Merkmale des Hoch- und des Mittelgebirges liegen, und bildet so aus der Vergleichung der Gegensätze diese beiden Begriffe. Oder der Musikschüler vergleicht nicht wie im obigen Falle mehrere Sonaten untereinander, sondern eine Sonate mit einer Phantasie oder Suite oder Ballade oder Symphonie, findet so durch den Gegensatz zu andren Musikformen ihre wesentlichen Merkmale und bildet sich ihren Begriff.

3) wird der allgemeine Begriff aus der Veränderung der Reihenfolge erschlossen. Dies kann natürlich nur da geschehen, wo es überhaupt eine Reihenfolge als eigentliches Wesen einer Erscheinung giebt, d. h. wo die Zahl als das Maßgebende und Bestimmende herrscht, wie in der Zahlenreihe selbst und in der Notenreihe. Das Kind lernt zuerst zählen in der Richtung von 1, 2, 3 u. s. f.—10—100 u. s. w. Übte das Kind das Zählen ausschließlich nur in dieser einen Richtung, so möchte es glauben, daß man überhaupt nur in dieser einen Folge zählen könne. Aber man kann ja auch 100, 99, 98 u. s. f. bis 1, oder 8, 16, 24, 32 u. s. w., kurz in jeder beliebigen Reihenfolge zählen. Das Rechnen ist in Wahrheit nichts andres als die Durchschreitung der Zahlenreihe in allen überhaupt möglichen Richtungen. Doch stellt sich dabei heraus, daß auch die Zahlenreihe festen Verhältnissen, Regeln und Gesetzen oder Allgemeinbegriffen unterworfen ist, und diese dem Schüler klar zu machen (im Zusammenzählen und Abziehen, im Malnehmen und Teilen), ist eben die Aufgabe des Rechen-

unterrichtes. Vermittelst der fortwährenden Veränderung der Zahlenreihe werden hier also die in ihr liegenden Allgemeinbegriffe (Regeln, Gesetze) dem Schüler zum Bewußtsein erhoben. Ähnlich geschieht es in der musikalischen Notenreihe. Das Kind lernt zuerst die Cdur-Tonleiter in ihrer aufsteigenden Richtung c d e f g a h c, darauf in umgekehrter Reihenfolge c h a g f e d c kennen. Aber man kann ja auch c e g c oder umgekehrt c g e c spielen, kurz es sind zahllos viele Abänderungen der Cdur-Tonleiter möglich. Aber es giebt ja nicht bloß eine, sondern 24 Tonleitern. Ja, es erweist sich, daß die mögliche Reihenfolge der Töne eine unendlich große ist, jedoch nicht etwa eine völlig beliebige, vielmehr wird auch ihre Mannigfaltigkeit von festen Gesetzen beherrscht, gegen deren Inbegriff, die Harmonielehre, der Musiker nicht verstoßen darf. Nicht alle Tonverbindungen, Akkordfolgen und Übergänge sind musikalisch möglich. Das alles lernt der Musikschüler nach und nach kennen und bildet so die musikalischen Begriffe ebenfalls aus der Veränderung der Reihenfolge. Es ist darum die Aufgabe des echten Musiklehrers nicht bloß, seine Schüler ein Stück technisch richtig und ausdrucksvoll spielen zu lehren; er muß sie vielmehr auch dazu anleiten, über die Natur der Töne nachzudenken und die ihnen zu Grunde liegenden Gesetze (die Allgemeinbegriffe) sich klar zu machen. Komponieren ist ja ohne eine solche Kenntnis ganz unmöglich.

Auf der Stufe der Begriffsbildung werden verschiedene, seien sie nun ähnlich oder entgegengesetzt, mit einander in Beziehung gebracht oder verknüpft. Nun ist es ja aber die Aufgabe einer echten Formalbildung (s. oben S. 94), alle Vorstellungsgruppen so innig mit einander zu verknüpfen, daß sich der Übergang von der einen zur andern möglichst leicht bewerkstelligen läßt. Es ist daher hier nicht immer nötig, sich ängstlich nur in dem Kreis einer und derselben z. B. geographischen oder musikalischen Vorstellungsgruppe zu halten, — man kann vielmehr den behandelten Lehrstoff auch mit anderen, ferner liegenden Stoffen, eine Vorstellungsgruppe mit einer ganz andern in Beziehung und Verknüpfung setzen, wenn sich daraus neue bedeutsame Einsichten ergeben. So dient die Stufe der Begriffsbildung nicht bloß

dazu, nur den höheren Begriff zu finden, unter den die uns gerade vorliegende Erscheinung gehört, sondern auch neue und erweiterte Gedankenverbindungen durch Verknüpfung sonst sehr verschiedener Gebiete herzustellen. Angenommen, in der Naturkunde würde die Kartoffel behandelt, so ist es nicht notwendig, sie nur mit den ihr verwandten Gewächsen, wie Tollkirsche, Bocksdorn, Bilsenkraut, Stechapfel u. s. w., zu vergleichen und daraus den Begriff der Nachtschattengewächse (Solanaceen) zu entwickeln; man kann z. B. auch darauf hinweisen, daß man die Kartoffeln gern mit Butter und Hering verzehrt. Nicht bloß zum Scherz, sondern um eine ernste Einsicht daraus zu gewinnen! Der Mensch braucht zu seiner Ernährung hauptsächlich dreierlei: Eiweiß, Fett und Stärkemehl. Letzteres liefert die Kartoffel, aber es fehlen ihr jene anderen beiden Bestandteile. Mit richtigem Instinkt ißt man deshalb den Hering dazu, der das nötige Eiweiß, und die Butter, welche das erforderliche Fett liefert. So wird eine Gedankenbrücke zwischen verschiedenen, zunächst nicht mit einander verknüpften Gebieten geschlagen, und daraus ebenfalls eine neue Einsicht, die Kenntnis eines neuen Gesetzes, gewonnen.*)

Im Laufe des Unterrichts lernt der Schüler Stoff auf Stoff kennen und bildet daraus eine Fülle von Begriffen (Regeln, Gesetzen). Klarheit und Deutlichkeit der Vorstellungen hängt nicht am wenigsten von ihrer Ordnung ab. Alle die nach und nach gewonnenen Begriffe dürfen wir deshalb nicht in chaotischem Wirrwarr im Kopfe des Schülers durch einander schwirren lassen, sondern der Unterricht hat auf der nun folgenden vierten Stufe der systematischen Begriffsordnung (des Systems, wie Ziller es nennt) die Aufgabe, alle gefundenen Begriffe nach und nach in die geordnete Reihenfolge zu bringen, welche sich aus dem Wesen der betreffenden Begriffe naturgemäß ergiebt, und den Schüler die deutlichste innere Anschauung von dieser geordneten Begriffswelt allmählich gewinnen zu lassen. Diese systematische

*) Vgl. die naturwissenschaftliche Lektion in Untertertia über die Kartoffel von R. Schröder (Halle) in den von Frick und Richter herausgegebenen Lehrproben und Lehrgängen, Heft 2, S. 37 f.

Begriffsordnung gleicht nun der wohlaufgestellten und numerierten Bibliothek, in der man jedes Buch auf der Stelle finden kann. Von dieser Ordnung hängt erst die Möglichkeit ab, jeden Gedanken sogleich zur Hand zu haben, sich jeder Regel ohne weiteres leicht und frei bedienen zu können. Diese theoretische Ordnung ist also die Voraussetzung jeder praktischen Verwendbarkeit; dieses System ist sozusagen der große, hochgelegene See, in den alle Quellen und Bäche des Gebirges hineinfließen, und aus dem die ganze unten gelegene Stadt mit dem nötigen Wasser zum praktischen Gebrauche gespeist wird. Auf die allmähliche Herausarbeitung dieses klar durchschauten Systems ist also nicht weniger Sorgfalt, als auf die vorangehenden Stufen zu verwenden; diese letzteren erscheinen nun als die Vorarbeit zu jenem, und jenes als der erarbeitete Gewinn dieser. — Als Beispiel wollen wir hier die systematische Grammatik nehmen. Der Schüler übersetzt die bereits im Übungsbuch methodisch geordneten englischen, französischen, lateinischen oder griechischen Stücke. Daraus lernt er zuerst erfahrungsmäßig alle verschiedenen Sprachformen, die verschiedenen Kasus der Deklinationen, die Zeiten der Konjugationen, den Gebrauch der Präpositionen und Konjunktionen, z. B. daß *ut* im Lateinischen in der Bedeutung „daß, damit“, oder *cum* in der Bedeutung „als, da“ mit dem Konjunktiv gebraucht wird. Nach und nach ordnen wir alles das zusammen, was zusammengehört, und so übersieht endlich der Schüler z. B. im Lateinischen die fünf Deklinationen, die Komparation, die Fürwörter, Zahlwörter, die regelmäßigen und unregelmäßigen Konjugationen, die Syntax, kurz am Schlusse der Schulzeit nimmt er ein deutliches Bild von dem ganzen Aufbau der Sprache mit sich. Ebenso, natürlich, in andern Fächern. Das System der Mathematik, der Botanik, der Harmonielehre u. s. w. ist ihm so klar geworden, daß er sich in jedem Winkel des weitläufigen Baues ohne Führung zurechtfinden kann. Immer aber bildet das System das Ende, niemals den Anfang des methodischen Unterrichtsganges. Um bei der Sprache zu bleiben, so begann der schlechte Unterricht früher mit der Grammatik und dem Auswendiglernen von Regeln, mit der Mumie der Sprache, statt mit der frischen Lebendigkeit ihres wirklichen Gebrauches.

Wer eine Sprache beherrscht, spricht sie richtig, aber denkt nicht an die Regeln. Die Regeln sind als bloße Abstraktionen etwas Totes und Trockenes. Nie steigt man von ihnen zum wirklichen Sprechen hinunter, wohl aber steigt man von diesem zum Verständnis jener hinauf. Und geht man diesen Weg, auf welchem sie ja selbst erst von den Grammatikern gefunden sind, läßt man sie die Schüler selbst finden, dann erscheinen sie als das wohlverstandene und deshalb auch wieder anwendbare Ergebnis der eigenen Erfahrung; dann haben sie zum Zweck der Kritik des eigenen Selbstes und Anderer hohen Wert. Ohne diesen vorhergehenden Erfahrungsweg aber bleiben sie unverstanden und langweilig und liegen als toter Ballast im Geiste des Schülers; sie erwecken dann weder sein Interesse, noch gestalten sie sich ihm zu brauchbaren Werkzeugen.

Aller Theorie letztes Ziel und höchster Zweck bleibt immer die Praxis. Was hilft es dem Schüler, wenn er alle Begriffe, Regeln und Gesetze richtig gefunden hat und ein deutliches Bild ihres systematischen Zusammenhanges im Kopfe trägt, und sie doch nicht praktisch anwenden kann? Was hilft es dem Gymnasiasten, die ganze französische Grammatik übersichtlich zu durchschauen, aber nicht die einfachste französische Unterhaltung führen zu können? Die stetige praktische Anwendung der gefundenen Begriffe, Regeln und Gesetze ist daher der notwendige Schlußstein in dem Aufbau einer jeden methodisch richtigen Behandlung eines Unterrichtsstoffes. Die Notwendigkeit dieses fünften Schrittes der Begriffsanwendung ist so sehr anerkannt, daß wir darüber kein Wort weiter zu verlieren brauchen. Übungs- und Aufgabenbücher in den Gebieten des sprachlichen, mathematischen, physikalischen Unterrichts u. s. w. sind diesem Bedürfnis entsprungen und kommen ihm entgegen. Der Begriffsanwendung dient auch in erlesener Weise der deutsche Aufsatz. In ihm hat der Schüler den geistigen Gewinn, den er auf irgend einem Unterrichtsgebiet davon getragen hat, in bester Form darzustellen. In der Geschichte ist z. B. das Zeitalter Friedrichs des Großen durchgenommen. Die allgemeinen Strömungen dieser Zeit zeigen sich auch an den kleineren Persönlichkeiten aus jenen Tagen; sie spiegeln sich in ihrem Leben und

Werken. Unter dem Gesichtspunkt der Begriffsanwendung wird demnach die Aufgabe gestellt, in einem Aufsatz z. B. das Leben, die Person und die Werke des Dichters Gleim zu behandeln. Im Musikunterricht muß der Schüler ein Stück aus D-dur in F-dur übertragen oder die Übergänge von C-dur nach As-dur aufschreiben, und so ähnlich in anderen Fällen.

Vorbereitung, Darbietung, Begriffsbildung und Verknüpfung, Begriffsordnung, Begriffsanwendung — das sind die fünf Stufen, durch welche jeder bedeutsame Stoff des erziehenden Unterrichts methodisch hindurchzuführen ist. Es darf das natürlich nicht so verstanden werden, als ob diese fünf Stufen auf fünf Jahres- oder Monatskurse verteilt werden sollten — es ist klar, daß sie sogleich in rascher Folge hintereinander angewendet werden müssen. Jeden Stoff, welcher dergestalt behandelt ist, bezeichnet man als eine methodische Einheit, und aller erziehende Unterricht besteht daher in einer logisch, genetisch und ursächlich wohlzusammenhängenden Kette solcher methodischer Einheiten, deren einzelne Glieder unmerklich vom Leichteren zum Schwereren aufsteigen. Die fünf Stufen, welche jeder Unterrichtsstoff, so verschieden auch sein Inhalt ist, seiner Form nach zu durchlaufen hat, deshalb die Formalstufen genannt,*) sind nichts Gekünsteltes und Unnatürliches, sie ahmen vielmehr nur kunstvoll und künstlerisch den psychologischen Verlauf nach, in welchem die Menschheit im allgemeinen alle ihre Kenntnisse und Erkenntnisse gewonnen und verwertet hat, und welchen auch nach dem psychogenetischen Grundgesetze jeder einzelne wieder einzuschlagen hat, um zu geistigen Ergebnissen zu gelangen. Immer wurde zuerst in der ursprünglichen Menschheit, sei es durch ein leibliches Bedürfnis, sei es durch einen auffallenden äußern Vorgang, die sinnliche Aufmerksamkeit geweckt und durch sie eine Fülle von Einzelerfahrungen gewonnen. So sammelten sich viele Vorstellungen im Geiste der Menschheit, und das innere Interesse oder die geistige Aufmerksamkeit erwuchs in, mit und aus diesen, welche sich jedem

---

*) Ziller unterscheidet nur vier, indem er Vorbereitung und Darbietung in die eine sog. Klarheitsstufe zusammenfaßt.

späteren Neuen gegenüber wieder als Aneignungsvorstellungen verhielten. Die einzelnen Erfahrungsvorstellungen wurden ferner auf einander bezogen, nach Ähnlichkeit und Gegensatz verglichen, und das Gemeinsame in ihnen d. h. der allgemeine Begriff (das Allgemeingültige, Regelmäßige, Gesetzliche) entdeckt. So entstanden nach und nach viele Allgemeinbegriffe, die dann in einer verhältnismäßig sehr späten, bereits ins geschichtliche Bewußtsein fallenden Zeit systematisch geordnet wurden d. h. sich zur Wissenschaft zusammengliederten. Je feiner und sorgfältiger diese Begriffe vermittelst stets neuer und gründlicherer Erfahrungen durchgebildet und von einander unterschieden wurden, umsomehr spaltete sich die ursprüngliche eine Wissenschaft (Philosophie) in viele einzelne Wissenschaften, ein Vorgang, der solange nicht aufhören und zum Abschluß gelangen wird, als Erfahrung und Denken thätig sind und Hand in Hand mit einander gehen. Immer wurden endlich auch die gefundenen allgemeinen Begriffe als Regeln oder Gesetze auf die Praxis des Lebens angewendet. So lassen wir demnach in diesen fünf Formalstufen unsere Schüler nur denselben psychologischen Entwicklungsgang durchmachen, den die ganze Menschheit durchlaufen hat und immer wieder von neuem durchläuft, und den deshalb jeder in sich erleben muß, der nicht bloß mechanisch und autoritativ auf guten Glauben etwas hinnehmen, sondern wirklich selbst forschen, selbst erkennen, selbst begründen, selbst wissen will. Daß alle diejenigen Pädagogen, denen es mehr darauf ankommt, ihre Schüler vom Selbstdenken zurückzuhalten und sie verdummen zu lassen, als sie aufzuklären, sich vor einer solchen Methode mit heiligem Entsetzen bekreuzen, ist ebenso selbstverständlich, als die Notwendigkeit, daß jeder, dem die wirkliche Geistesbildung seines Zöglings am Herzen liegt, sich gar keiner andern Methode als dieser bedienen kann. Für den erziehenden Unterricht ist sie daher die einzig mögliche; nur muß man sie nicht selbst wieder dogmatisch und autoritativ, sondern mit feinem Takte und freier Auswahl und Beschränkung, wo es sich nötig zeigt, anzuwenden wissen. Denn diese fünf Formalstufen stellen zwar den psychologisch notwendigen, allgemeinen Gang der Erkenntnis in seiner vollen Gesamtheit dar; damit ist aber

noch keineswegs gesagt, daß sie in dieser ihrer vollen Ausdehnung auch auf jeden Stoff und jede Unterrichtsthätigkeit angewendet werden müßten, ja nur könnten. Fehlerverbesserungen und Wiederholungen, bloße Nachhülfestunden, bloße fachmäßige Einpaukereien, wie z. B. die zur Vorbereitung eines Jünglings auf die Einjährigfreiwilligenprüfung in einer sog. Presse, bloßes Auswendiglernen, körperliche Übungen, wie beim Turnen, und Handfertigkeiten haben nichts mit der methodischen Behandlung durch die Formalstufen zu thun. Bloße Beschreibungen und Erzählungen in der Geographie, Naturkunde und Geschichte gehen zunächst ihren eignen Weg, wohl aber kann ihr Inhalt später zum Stoffe für die methodische Bearbeitung dienen. Denn wo und wann sollen die Formalstufen immer und ausnahmslos angewendet werden? Um mit einem Worte alles zu sagen: Überall da, wo der Zögling denken lernen soll! Wie oft habe ich Schulmänner vom alten System jammern hören: „Wo sollen wir nur die Zeit zu einer so weitläufigen und gründlichen, systematischen Durcharbeitung des Lehrstoffes hernehmen? Der Lehrplan schreibt uns ein bestimmtes Ziel vor; er fordert, daß die Klasse in einer begrenzten Zeit eine gewisse Stoffmenge bewältige. Schon zum bloßen gedächtnismäßigen Erlernen derselben reicht die Zeit kaum aus, wie viel weniger zu einer solchen psychologischen Durchdringung! Die Formalstufenmethode ist daher für uns ganz unbrauchbar!“ Diese Klage enthüllt nur wieder den Krebsschaden unseres gesamten Schulwesens, die Überhäufung unserer Schüler mit viel zu viel Stoff. Sonst hieß es: *multum, non multa!* Jetzt heißt es: *multa, non multum!* Weniger, kann man hier auch sagen, wäre mehr! Weniges gründlich durchdacht und behalten, nützt dem Zögling für sein ganzes Leben mehr, als viel durchflogen, wenig durchdacht und nichts behalten! Fort mit dem Zuviel des Stoffes, her mit dem gründlichen Durchdenken des Wenigen! Wir wiederholen es: das ganze System muß geändert werden; es dürfen nicht so viel entgegengesetzte Vorstellungen zugleich auf den Schüler losgelassen werden, wie es heute geschieht; der Unterricht muß einheitlich konzentriert werden; Neusprachschule und Altsprachschule müssen von einander

getrennt, zuerst die Forderung der einen, darauf erst die der anderen befriedigt werden; mathematischer und naturkundlicher Stoff müssen in der Erziehungsschule eingeschränkt und schul-, nicht fachwissenschaftlich behandelt werden, — dann ist Zeit zum gründlichen Durchdenken, dann wird die Methode der Formalstufen siegreich und offen überall ihren Einzug halten, während heute nur selten ein Lehrer es wagt, sich ihr aus Scheu vor dem Vorgesetzten heimlich als seiner stillen, aber verbotenen Liebe hinzugeben. Umsomehr wird sie dann zur allgemeinen Anerkennung gelangen, als es in manchen Gebieten genügen wird, immer nur ein hervorragendes Musterbeispiel nach ihren Gesichtspunkten durchzuarbeiten, und der Zögling dadurch in den Stand gesetzt ist, den methodischen Denkvorgang selbständig zu vollziehen, hinsichtlich des übrigen aber nur in gewöhnlicher Weise die Ergebnisse der Forschung zu überliefern.

Den trefflichen „Lehrproben und Lehrgängen aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen“ *), von denen jetzt einige dreißig Hefte erschienen sind, entnehme ich zur Erläuterung der oben im allgemeinen geschilderten methodischen Behandlung eines Lehrstoffes ein Beispiel, welches sich streng an die Zillerschen Formalstufen bindet, indem ich bemerke, daß sich unter jenen Lehrproben auch viele finden, welche zwar an dem Grundgedanken des Verfahrens festhalten, es jedoch in jener freieren Weise behandeln, welche ich oben nicht bloß für möglich, sondern unter besonderen Umständen und der eigentümlichen Natur eines Stoffes gemäß sogar für geboten erklärte. Zur Belehrung über die Ziele und Methoden des erziehenden Unterrichts sind jene sich auf alle Gebiete der Schule erstreckenden Lehrproben in hohem Grade zu empfehlen.

---

*) Zur Förderung der Zwecke des erziehenden Unterrichts von Otto Frick und Gustav Richter im J. 1884 begründet und unter Mitwirkung bewährter Schulmänner jetzt herausgegeben von Dr. W. Fries, Direktor der Francke'schen Stiftungen in Halle a/S., und H. Meier, Direktor des Gymnasiums zu Schleiz, Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses, Halle a/S.

Die Honigbiene, *Apis mellifica L.*

Eine Präparation nach den Zillerschen formalen Stufen für Untertertia.

Von Ferdinand Werneburg (Eisenach).

Ziel: Wir wollen heute von der Honigbiene reden!

1. Stufe (Vorbereitung): Ehe wir die Honigbiene nach ihrem Körperbau und ihrer Lebensweise genauer betrachten, sollt ihr mir mitteilen, was euch von derselben bereits bekannt ist.

(Hier folgt nun in einer Gesamtauffassung alles, was die Schüler nach dem Erörterungsverfahren über die Biene zusammentragen, was ich aber, um Raum zu ersparen, hier weglasse).

2. Stufe (Darbietung des Neuen):

(Auch hier teile ich nur ganz kurz die Hauptsachen mit, ohne die umfassende Einzelausführung zu geben, die durch die Anschauung wirklicher Bienen und ihrer Erzeugnisse, durch mikroskopische Beobachtungen, Abbildungen und Zeichnungen unterstützt wird).

a) Dreierlei Bienen: Königin, Arbeiterinnen, Drohnen; ihr Körperbau.

b) Der Staat der Bienen und ihr gesellschaftliches Leben.

c) Die religiöse Bedeutung der Bienen bei verschiedenen Völkern.

d) Die Länder, insbesondre die Gegenden Deutschlands, welche in der Gegenwart hauptsächlich Honig erzeugen.

3. Stufe (Begriffsbildung und Verknüpfung):

a) Vergleiche die Arbeitsbiene mit der Königin und der Drohne und zwar α) hinsichtlich der gemeinsamen, β) hinsichtlich der unterscheidenden Merkmale.

b) Worin unterscheiden sich die Flügel der Honigbiene von den Flügeln des (früher betrachteten) Maikäfers?

c) Vergleiche die Mundwerkzeuge dieser beiden Tiere und die Art ihrer Ernährung!

d) Vergleiche ihre Entwicklungsformen!

4. Stufe (Begriffsordnung oder System, hier systematische Zusammenfassung des begrifflichen Gewinnes genannt):

a) Zusammenstellung (mündlich) der Hauptmerkmale in der Erscheinung der Honigbiene.

b) In das naturgeschichtliche Heft wird eingetragen: Die Honigbiene ist ein Hautflügler; ihre Mundwerkzeuge sind kauend und leckend; die Entwicklung erfolgt mittelst Verwandlung: aus dem Ei entsteht eine fußlose Made, welche zur Puppe wird, aus der das vollkommene Insekt hervorgeht. Königinnen und Arbeiterinnen besitzen einen Giftstachel, welcher als Waffe dient, die Männchen (Drohnen) sind wehrlos.

5. Stufe (Begriffsanwendung): Mündliche oder schriftliche Beantwortung etwa folgender systematisch geordneter Fragen:

a) Welche Organe besitzt die Biene α) zu ihrer Ernährung, β) zu ihrer Verteidigung?

b) Mit welchen Organen erzeugt sie α) Honig, β) Wachs?

c) In welcher Thätigkeit der Biene zeigt sich eine Art höheren geistigen Lebens?

d) Wie erklärt sich die große Bedeutung, welche die Biene bei allen Völkern, besonders aber bei denen des Altertums hat?

e) Welche Länder Europas galten im Altertum, welche gelten heutzutage als reich an Honig und Wachs?

f) Nennt α) in den Mittelmeerländern, β) im nördlichen Deutschland vorkommende Charakterpflanzen, welche den Bienen gute Honigausbeute liefern!

(Die geographische Verbreitung der wichtigsten Pflanzenfamilien wurde im vorhergehenden Sommerhalbjahre behandelt).

g) Sprecht euch über die doppelte Beziehung der Bienen zu den blühenden Pflanzen aus!

Wie können wir das bekannte Goethesche Gedicht:

„Ein Blumenglöckchen
Vom Boden hervor
War früh gesprosset
In lieblichem Flor;
Da kam ein Bienchen
Und naschte fein: —
Die müssen wohl beide
Für einander sein.“

nach dem Dagewesenen deuten? (Ästhetisches Interesse).

h) Was heißt: Er zeigt einen wahren Bienenfleiß? (Sittliches Interesse).

i) Zeichnet die mikroskopische Ansicht, α) eines Auges, β) eines Fußes, δ) des Stachels der Honigbiene!

k) Zeichnet die Vorderseite einer Bienenwabe! u. s. w. (Ästhetisches Interesse).

Durch die geschilderte Methode des erziehenden Unterrichts wird der Zögling über das bloß autoritative, mechanische und papageienhafte Auswendiglernen hinausgehoben und dazu gebracht, selbst zu denken, selbstthätig deutliche Begriffe zu bilden, selbständig sie immerfort praktisch anzuwenden. Er versteht, was er gelernt hat, und alles, was er gelernt hat, ist praktisch brauchbar. Diese Methode verschafft also Klarheit dem Geiste und Kraft dem Willen. Ohne Geistesklarheit und Willenskraft ist echte Sittlichkeit und Charakterstärke nicht denkbar. So steht diese Methode auch in engstem Zusammenhange mit dem sittlichen Hauptzwecke aller Erziehung; beide sind untrennbar mit einander verknüpft: diese Methode folgt aus jenem Hauptziele, und dieses Hauptziel ist ohne jene Methode nicht erreichbar.

Schluß.

Wir sind an das Ende der Aufgabe gekommen, deren Lösung wir uns in diesem Werke vorgesetzt hatten. Nachdem wir zuerst den allgemeinen Zweck der Erziehung in der harmonischen Ausbildung aller Fähigkeiten des Geistes und ihrer steten Unterordnung unter den starken Willen eines echt sittlichen Charakters gefunden, behandelten wir die Frage nach dem Rechte und der Freiheit der Individualität gegenüber jenem alles beherrschenden Ziele. Das Wesen des Individuums mußte gründlich erforscht, seine angeborenen Anlagen erkannt, seine erworbenen Vorstellungen regelrecht entwickelt, Anlagen und Vorstellungen in das beste Verhältnis zu einander gesetzt werden. Der sittliche Zweck der Erziehung konnte nur erreicht werden, wenn die pädagogische Regierung den Zögling vorher zu einer geordneten äußeren Lebenshaltung hinführte. Das Kind mußte körperlich zweckmäßig gepflegt, vor Überbürdung gehütet und so beschäftigt werden, daß ihm das nötige Maß der Bewegung nicht verkümmert wurde. Ungeordneten Handlungen, welche trotzdem hervorbrachen, mußten Gewaltmaßregeln und Strafen entgegengesetzt werden. Als das sicherste und feinste Mittel aller pädagogischen Regierung erwies sich aber die zwischen Erzieher und Zögling waltende Achtung und Liebe. In den Aufgaben der praktischen Charakter- und Gemütsbildung erreichten wir den eigentlichen Hochgipfel der Erziehung, welcher aber ohne den erziehenden Unterricht und seine eigentümlichen Methoden und Schularten nicht erstiegen werden konnte.

Der Kreis der allgemeinen theoretischen Betrachtung und Belehrung auf pädagogischem Gebiete ist damit umschrieben. Aber in Wahrheit ist er nur ein Halbkreis. Die andere Hälfte bildet die eigentliche praktische Bethätigung der Theorie. Diese zweite Hälfte kann auf dem Papiere nicht gegeben werden. Die zweite

Hälfte des Kreises kann jeder nur im wirklichen Leben selbst ziehen. Nur durch jahrelange, stetig fortgesetzte Übung kann man den Halbkreis zum eigentlichen, Theorie und Praxis einheitlich verbindenden Vollkreis abrunden. Wissenschaftliche Grundsätze kennen lernen, ist leicht; sie anwenden, ist schwer. Nur wenn wir unsre erzieherische Praxis fortwährend mit ungetrübtem Bewußtsein und redlichem Streben an den theoretischen Grundsätzen messen und kritisieren, können wir hoffen, unsre Praxis zu verbessern und sie der Vollendung anzunähern. Nur dann bildet sich das feine Gefühl für das in jedem Augenblick Richtige; nur dann der sichere Instinkt, mit dem wir ohne viel Besinnen zu jeder Zeit wahrhaft zweckmäßig unsern Zöglingen gegenüber verfahren. Dieses feine Gefühl für das stets der Sachlage Entsprechende und die unverzügliche und sichere Ausführung des in jedem Augenblick gerade als erforderlich Erkannten bildet das, was wir auf den verschiedensten Lebensgebieten als Takt bezeichnen. Dieser Takt ist die in Fleisch und Blut übergegangene innigste Verbindung von Theorie und Praxis, von Wissenschaft und That, von Kennen und Können. Der so Taktvolle ist erst der wahre Künstler. Erst in der Bethätigung dieses Taktes auf allen Gebieten des Erziehungslebens erweist sich auch der Pädagoge als echter Künstler. Wie jede künstlerische Anlage ist auch der pädagogische Takt in hohem Grade angeboren, aber wie alles Angeborene muß auch er erst durch praktische Übung und theoretische Belehrung entwickelt werden. Die Praxis ohne wissenschaftliche Theorie ist ebenso kurzsichtig, wie die Theorie ohne praktische Übung unfruchtbar. Gute Früchte trägt nur der Baum, der aus beiden Wurzeln hervorgewachsen ist. Aber wie in unserem Zeitalter des Aufschwungs des Spezialistentums und des Niederganges der Allgemeinbildung zwar die fabrikmäßige Fertigkeit überall gestiegen, der künstlerische Takt aber gesunken ist, so fehlt es auch auf erzieherischem Gebiete nicht an jener, wohl aber an diesem. Vor der Raschheit, Zerrissenheit, Flüchtigkeit und Oberflächlichkeit des heutigen, auf Dampf und Elektrizität gestellten, geräuschvollen Tageslebens ist er in hohem Grade aus der Gesellschaft überhaupt und somit auch aus Schule und Haus gewichen. Wie viele haben denn noch Sinn und Lust, sich um Er-

ziehung ernstlich zu bekümmern, über ihre hohen Aufgaben nachzudenken, sich theoretisch und praktisch in ihrem Gebiete zu bilden?! Geht das in dieser Weise noch länger fort, so wird eine allgemeine geistige und sittliche Verwilderung, deren Spuren bereits überall hervorbrechen, die Folge davon sein. Dann wird man, selbst verroht, wie in der Zeit des dreißigjährigen Krieges, es wieder mit dem von den Rohen damals vergötterten Allheilmittel, dem Stocke, versuchen, Roheit zu bändigen und auszutreiben; er wird auf dem pädagogischen Throne wieder die Herrschaft antreten. Aber vergeblich! Denn geistige Roheit weicht nur einem Stocke, dem echten Taktstocke des wahrhaft gebildeten Erziehers. Ihn möchte dieses Buch jedermann in die Hand drücken; ihn zu schwingen, möchte es jedermann lehren. Erst wenn dieser erzieherische Taktstock überall in Haus und Schule waltet, wird der erhabene Dreiklang, dessen Verstummen wir am Eingang dieses Werkes beklagten, wieder rein und voll ertönen: Der himmlische Zusammenklang einer reichen Allgemeinbildung mit einem festen sittlichen Charakter in einer starken und urwüchsig ausgeprägten Individualität. Allein in diesem Dreiklang aber besteht die echte **Deutsche Erziehung.**

Druck von Emil Herrmann senior in Leipzig.

ven nac
bilden?
ne alla
berei
rd ma
eges,
eilmitt
ben;
ntreten
Stock
. Ih
winge
Taktte
eiklang
wiede
klang
sitt
aus
g ein

